



# PET ASSESSORIA LINGUÍSTICA E LITERÁRIA:

formação docente em foco

Morgana Fabiola Cambrussi

Eric Duarte Ferreira

(organizadores)



PET ASSESSORIA  
LINGUÍSTICA E LITERÁRIA:  
formação docente em foco

Morgana Fabiola Cambrussi  
Eric Duarte Ferreira  
(organizadores)

A revisão textual dos capítulos, a formatação e a adequação às Normas ABNT são de responsabilidade dos autores e orientadores de cada capítulo.

Em cada capítulo, todos os autores são responsáveis pela veracidade e idoneidade do trabalho, cabendo igualmente aos autores, estudantes e professor(a), responsabilidade integral pelo capítulo que assina, inclusive pelas implicações legais em caso de comprovação de plágio e/ou autoplágio. Os autores assumem compromisso com a integridade da atividade acadêmica.

**O Grupo PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS agradece o fomento ao trabalho do Programa, por meio do custeio e de bolsas MEC/FNDE.**

<b>Revisão dos textos</b>	Paula Batista
<b>Preparação e revisão final</b>	Paula Batista & autores
<b>Projeto gráfico e capa</b>	F&F Gráfica
<b>Diagramação</b>	Paolo Marlorgio Studio
<b>Divulgação</b>	UFFS

P477 PET Assessoria Linguística e Literária: formação docente em foco / Morgana Fabiola Cambrussi, Eric Duarte Ferreira (org.) – Chapecó : Universidade Federal da Fronteira Sul, PET Assessoria Linguística e Literária, 2023.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5019-067-5 (PDF).

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Ensino superior.  
4. Linguagem e cultura. 5. Alfabetização. 6. Educação ambiental.  
7. Linguagem e línguas - Aspectos políticos. I. Cambrussi, Morgana Fabiola (org.). II. Ferreira, Eric Duarte (org.) III. Título.

CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela  
Divisão de Bibliotecas – UFFS  
**Vanusa Maciel CRB - 14/1478**



# APRESENTAÇÃO

*Morgana Fabiola Cambrussi*

## **Registros da trajetória do PET ALL - ações formativas fundantes**

Esta coletânea, que reúne trabalhos produzidos a partir das atividades do PET Assessoria Linguística e Literária – Letras e Pedagogia – da UFFS, *Campus* Chapecó abre em grande estilo, com um emocionante prefácio do nosso colega Thiago Ingrassia Pereira, com longa experiência como tutor do PET Práxis Licenciaturas, *Campus* Erechim. Pereira avalia a importância de Programas como o de Educação Tutorial para a formação acadêmica voltada à coletividade, ao trabalho em equipe, à ação colaborativa, em contraste com a cultura individualista e polarizada da atualidade. Sem dúvidas, a reflexão é totalmente coerente para a abertura de uma coletânea em que todos os capítulos são produzidos de forma colaborativa, com participação de um docente da UFFS, em coautoria com estudantes de graduação dos cursos de Letras e de Pedagogia. São ações de escrita formativa, colaborativa e que refletem atividades de ensino, de pesquisa e de extensão igualmente fundantes da formação acadêmica desses estudantes petianos.

Entre as atividades de ensino e extensão, estão os quatro primeiros capítulos. O primeiro deles, “Metáfora verde, educação e meio ambiente”, escrito pela professora Morgana Fabiola Cambrussi e pelos estudantes Adrian Velasque, Thyago Camargo Chaves e Tainá Aparecida Schleicher, discute as ações do primeiro semestre de atuação do projeto de extensão “Metáfora Verde – meio ambiente, cultura e sociedade” e apresenta o processo de criação de sequências didáticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar. O capítulo reflete sobre a atividade de transposição didática, além de abarcar temas como educação ambiental, em uma ação dialógica entre universidade e escola.

O capítulo seguinte, “Círculos de alfabetização/letramento: desafios de formação inicial e continuada”, de autoria da professora Maria Lucia Marocco Maraschin e das estudantes Cátia Klein, Giovana Coffferri de Oliveira, Kethlin Camila Salles e Maricélia Cardoso Santiago debate os resultados de ações formativas do PET demandadas durante a vigência do processo pandêmico vivido nos anos de 2020 a 2022. As autoras colocam em evidência a importância e a necessidade de fortalecimento das diferentes linguagens, culturas, vozes nos processos de letramento e de alfabetização.

O terceiro capítulo, intitulado “Da elaboração à execução de um projeto de ensino: a língua espanhola em foco”, de autoria da professora Maria José Laiño e dos estudantes Eduardo Elian Vicari e Maria Eduarda Albuquerque apresenta os resultados da execução do projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”, que iniciou as suas atividades no primeiro semestre de 2022, a partir de uma parceria entre o PET ALL e o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS).

O penúltimo capítulo desta coletânea, “A importância da cultura no contexto da pandemia e o uso das tecnologias digitais para aproximar as pessoas - relato de uma experiência”, escrito pela docente Mary Stela Surdi e pelas acadêmicas Kethlin Camila Salles, Maricelia Cardoso Santiago e Rosimary Gonçalves Reis, relata o desenvolvimento de ações culturais por meio de tecnologias digitais durante o período de isolamento social decorrente da pandemia. As autoras descrevem a experiência de encontros culturais que só foram possíveis devido ao uso das tecnologias digitais e através dos quais tornaram possível a aproximação, mesmo que virtual, de diferentes pessoas, de diferentes lugares e culturas.

Por fim, o capítulo final desta coletânea apresenta o relato de uma atividade de pesquisa. O texto “Discurso, carne e política: a picanha como valor ideológico agonístico”, de autoria do professor Eric Duarte Ferreira e dos acadêmicos Fabrício Romani e Stéfany Lira apresenta uma análise discursiva do segundo turno do processo eleitoral de 2022 para a Presidência da República, com foco no modo como a produção de sentidos girou em torno do consumo de carne vermelha. Segundo os autores, esse consumo foi mobilizado em uma guerra de narrativas associada a questões socioeconômicas que pautaram o debate eleitoral.

Desejamos que o leitor desta coletânea possa experienciar conosco a diversidade de ações que contemplam o Plano de Atividades do PET Assessoria Linguística e Literária e convidamos a todos para que participem de novas ações e projetos futuros. Fomentar o trabalho coletivo, colaborativo e a formação integral, com ensino, pesquisa e extensão, é nosso compromisso. Aproveite a leitura e atue conosco em nossos próximos projetos!

# PREFÁCIO

## A dimensão coletiva da Educação Tutorial

Uma das características mais importantes do Programa de Educação Tutorial (PET) é a dimensão coletiva de suas ações. Não sendo exclusiva do PET, essa dimensão está presente como traço estrutural do Programa desde seu começo no final da década de 1970 e assume um lugar central em sua concepção filosófica. Segundo o Manual de Orientações Básicas (MOB) do PET<sup>1</sup>,

um grupo tutorial se caracteriza pela presença de um tutor com a missão de estimular a aprendizagem ativa dos seus membros, através de vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação. O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informações, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem (MOB/PET, 2006, p. 6).

Noções de cooperação, integração e de trabalho em equipe no grupo são constantes nos documentos orientadores do PET. Ainda segundo o MOB (2006, p. 9), uma das características básicas é a “atuação coletiva, envolvendo obrigatoriamente a realização de atividades conjuntas pelos bolsistas que cursam diferentes níveis de graduação”. Ou seja, o PET é pensado como uma experiência profundamente coletiva.

Em tempos de individualismo exacerbado, alta competitividade, atomização política e polarização identitária (GONTIJO; BICALHO, 2020), construir um grupo de formação universitária que tem como pilar o trabalho coletivo é uma tarefa contra-hegemônica. É uma resposta da universidade pública brasileira ao neoliberalismo, etapa participar do capitalismo global que fragiliza o contrato social e a solidariedade. Portanto, o PET é um exercício profundamente humano, abarcando, inclusive, os desafios da convivência e da produção coletiva.

Não é simples trabalhar em grupo. A experiência do PET e a de outros programas de formação acadêmica com esse formato apontam para muitas possibilidades e contradições (ONOHARA; ONOHARA, 2020). Contudo, o potencial de crescimento e de fortalecimento de um “espírito” coletivo é uma aposta salutar na construção de

---

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/manual-de-orientacoes>. Acesso em: 22 mai 2023.

uma cultura acadêmica mais humanizada, na qual a individualidade se desenvolve exatamente por causa da coletividade.

Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Educação Tutorial foi assumida por cinco grupos PET desde o primeiro ano de funcionamento da instituição. Em mais de uma década, o trabalho do PET se consolidou como um espaço acadêmico de relevância para a permanência estudantil, para o desenvolvimento e troca de conhecimentos, bem como na parceria com a comunidade regional por meio de ações e projetos de extensão.

Organizado no tripé ensino, pesquisa e extensão, o PET tem sua singularidade como espaço de iniciação científica e profissional, preocupado com a excelência acadêmica e comprometido com o bem comum. Nessa linha, é também um programa potente para a inovação pedagógica, pois os grupos tutoriais são laboratórios que fomentam novas práticas que têm poder de incidência na qualidade dos cursos de graduação da universidade.

Não é meu objetivo retomar o panorama histórico do PET na UFFS, tarefa que empreendi em outro lugar (PEREIRA, 2020). Contudo, a partir de minha experiência na tutoria do Grupo PET Práxis Licenciaturas do *Campus* Erechim (2010/2022), pretendo dar ênfase a uma questão que me parece fundamental para sustentar o lugar histórico deste novo trabalho do Grupo PET Assessoria Linguística e Literária do *Campus* Chapecó.

A questão se centra na modalidade Conexões de Saberes. É interessante que a história da Educação Tutorial na UFFS é escrita juntamente com a articulação do PET com as concepções do Programa Conexões de Saberes. Antes de ser uma modalidade do PET a partir de 2010, exatamente no primeiro ano das atividades letivas da UFFS, existia um programa de abrangência nacional capitaneado pelo Ministério da Educação. Criado em 2004 (projeto piloto), o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares foi gerido na ocasião diretamente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em parceria com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

O principal foco do Programa Conexões de Saberes foi a discussão e implementação da política de Ações Afirmativas na Educação Superior brasileira, apoiando a permanência de estudantes de origem popular, grupo prioritariamente formado por pessoas que constituíam a primeira geração da família a ter acesso à universidade. Com forte atuação no campo da extensão universitária, buscando valorizar os saberes populares, o Programa chegou a estar presente, no ano de 2008, em 33 universidades, contando com 2.200 bolsistas.

Durante meu período do mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 2005/2007 – integrei a equipe de coordenação do Pro-

grama Conexões de Saberes/UFRGS. Vivi (in)tensamente o debate das Ações Afirmativas (cotas sociais e raciais) na UFRGS, participei da criação de um curso pré-universitário popular no bairro Restinga, periferia de Porto Alegre, além de inúmeras ações dentro e fora do ambiente acadêmico. Assim, a agenda da democratização do acesso e da permanência da universidade pública passou a fazer parte da minha formação.

É justamente essa agenda que sustenta a criação da UFFS, dentro da política pública do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Algumas mudanças (política e orçamentária) no Ministério da Educação, mesmo dentro e na passagem entre governos do mesmo campo político progressista, explicam a perda de investimentos diretos no Programa Conexões de Saberes e sua absorção, como modalidade, no PET. Dentro do contexto inaugural da UFFS, criada com a intencionalidade de ser uma universidade “pública e popular”, o edital nacional de expansão dos grupos PET de agosto de 2010 foi muito aderente e abriu uma possibilidade importante à nova universidade.

Depois de processo seletivo interno na UFFS e de avaliação nacional, chegamos a cinco grupos PET que seguem em atuação desde o final do segundo semestre de 2010. O detalhe é que, desses cinco grupos, quatro são na modalidade Conexões de Saberes, e apenas um, o PET Medicina Veterinária/Agricultura Familiar do *Campus* Realeza, é um “PET curso”, como passou a ser conhecido o grupo PET específico de um curso de graduação.

Assim, além do grupo em que atuei – PET Práxis Licenciaturas (*Campus* Erechim) –, e do grupo autor deste livro – PET Assessoria Linguística e Literária (*Campus* Chapecó) –, temos mais os grupos PET Políticas Públicas e Agroecologia (*Campus* Laranjeiras do Sul) e PET Ciências (*Campus* Cerro Largo) na modalidade Conexões de Saberes em atividade na UFFS. Uma marca dos grupos Conexões de Saberes é a interdisciplinaridade, o enfoque extensionista e a integração de cursos de graduação. Portanto, os textos deste livro vão expressar o conjunto de autores(as) que produzem conhecimento a partir de seus cursos (Letras e Pedagogia) e das sínteses que as ações formativas fornecem.

A integração do PET, programa histórico da universidade brasileira que visa a excelência acadêmica, com o Conexões de Saberes, que buscou articular os saberes acadêmicos com os saberes populares, de certa forma, é a síntese do projeto original da UFFS. Por isso, os grupos PET, em especial os da modalidade Conexões de Saberes, ao produzirem conhecimento, estão se inscrevendo numa agenda científica e política importante de afirmação de uma forma de vi(ver) a universidade pública.

Entendo a publicação deste novo trabalho do PET Assessoria Linguística e Literária como parte desse projeto de “dizer a sua palavra” (FREIRE, 2005), radicalmente coletivo e profundamente humano, alicerçado no compromisso com a divulgação



científica, valorizando saberes e experiências dentro e fora da universidade. São essas conexões que seguirão justificando o investimento público em nosso trabalho, assim como passará por elas um projeto radical de transformação social em nosso país.

Erechim, Rio Grande do Sul  
Outono de 2023

*Thiago Ingrassia Pereira*  
*Ex-tutor do PET Práxis Licenciaturas*

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONTIJO, Lucas Alvarenga; BICALHO, Mariana Ferreira. Rupturas da ordem neoliberal: crítica ao individualismo, à atomização política e à polarização identitária. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 7, n. 3, p. 141-159, set./dez. 2020.

ONOHARA, Edson Yassuo; ONOHARA, Meiry Mayumi Onohara. Trabalho em equipe no PET Ciências Contábeis da UFU: elementos dificultadores e facilitadores. **Faz Ciência**, v. 22, n. 35, p. 179-195, Jan/jun 2020.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Uma década de educação tutorial na UFFS. In: BAUMGRATZ, Cleiton Edmundo et al (Orgs.). **10 anos PET UFFS: novos desafios, outras perspectivas**. Cerro Largo: [s. n], 2020.

# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1 | Metáfora verde, educação e meio ambiente** 12

*Morgana Fabiola Cambrussi*

*Adrian Velasque*

*Thyago Camargo Chaves*

*Tainá Aparecida Schleicher*

1. Introdução – algumas notas sobre a concepção de metáfora verde 12
2. Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade 14
3. Estudos da Linguagem e educação ambiental 15
4. Relato das ações desenvolvidas no primeiro ciclo do Projeto 20
5. Considerações Finais 21
- Referências 22

## **CAPÍTULO 2 | Círculos de alfabetização/letramento: desafios de formação inicial e continuada** 24

*Maria Lucia Marocco Maraschin*

*Cátia Clein*

*Giovana Cofferi de Oliveira*

*Kethlin Camila Salles*

*Maricélia Cardoso Santiago*

1. Introdução 25
2. Caminho metodológico da proposição em tela 29
3. As múltiplas linguagens e vozes que circunscrevem a alfabetização contemporânea 31
4. As múltiplas vozes e linguagens nos processos de alfabetização da contemporaneidade 32
5. Considerações finais 43
- Referências 43

## **CAPÍTULO 3 | Da elaboração à execução de um projeto de ensino: a língua espanhola em foco** 45

*Maria José Laiño*

*Eduardo Elian Vicari*

*Maria Eduarda Albuquerque*

1. Palavras iniciais 45

2. A relação entre língua e cultura e o papel dos gêneros textuais e discursivos	46
2.1 Concepção de língua	47
2.2 Uso funcional dos gêneros textuais e discursivos	48
2.3 Cultura e interculturalidade	50
3. Experiência docente no âmbito do Centro de línguas	51
4. Contribuição para a formação docente e acadêmica	54
5. Considerações finais	55
Referências	56

## **CAPÍTULO 4 | A importância da cultura no contexto da pandemia e o uso das tecnologias digitais para aproximar as pessoas - relato de uma experiência** 58

*Mary Stela Surdi*

*Kethlin Camila Salles*

*Maricelia Cardoso Santiago*

*Rosimary Gonçalves Reis*

1. Introdução	58
2. Arte, cultura e novas tecnologias	59
3. O projeto Sarau Digital	62
4. Reflexões sobre a experiência: arte, cultura e novas tecnologias em tempos de pandemia	67
5. Considerações finais	68
Referências	69

## **CAPÍTULO 5 | Discurso, carne e política: a picanha como valor ideológico agonístico** 71

*Eric Duarte Ferreira*

*Fabrcio Romani*

*Stéfany Lira*

1. Considerações iniciais	71
2. Bases teórico-metodológicas	74
3. Alimentação e cultura	75
4. O consumo de carne como um valor de disputa política	76
5. Guerra da picanha: reverberações do político no discurso midiático	78
6. Considerações finais	82
Referências	82

## CAPÍTULO 1

# Metáfora verde, educação e meio ambiente

Morgana Fabiola Cambrussi<sup>2</sup>

Adrian Velasque<sup>3</sup>

Thyago Camargo Chaves<sup>4</sup>

Tainá Aparecida Schleicher<sup>5</sup>

### 1. Introdução – algumas notas sobre a concepção de *metáfora verde*

*De fato, nenhuma espécie é obrigada a gostar de outra, quanto a isso não há dúvida. Mas, se vocês pretendem afirmar, como fazem os humanos, que são superiores a todas as outras formas de vida, passadas e presentes, então deveriam conhecer os organismos vivos mais antigos da Terra, que estavam aqui muito antes de vocês chegarem e ainda estarão aqui depois que vocês deixarem de existir. (Figueira, em A ilha das árvores perdidas. (SHAFK, 2022, p.50))*

Neste capítulo, discutiremos as ações do primeiro semestre de atuação do projeto de extensão “Metáfora Verde – meio ambiente, cultura e sociedade”. Antes disso, entretanto, cabem algumas linhas para explicarmos o que é *metáfora verde* enquanto objeto de estudo (ensino e aprendizagem) e quais decisões políticas e teóricas orientaram sua definição. A escolha pelo termo *metáfora verde* foi realizada na esteira do trabalho de Maciel e Silva (2011), em que as autoras identificam a metáfora VERDE É A NATUREZA VIVA e sua relação com a criação de expressões metafóricas associadas à terminologia ambiental. Essas expressões metafóricas destacam, conforme as autoras, um ideário de responsabilidade ambiental voltada à preservação do meio-ambiente, da natureza e dos elementos a ela relacionados.

---

2 Doutora em Linguística, Colaboradora (2012-2022)/Tutora (2023-) do Grupo PET Assessoria Linguística e Literária, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC (e-mail: morgana@uffs.edu.br).

3 Bolsista do Grupo PET Assessoria Linguística e Literária, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC (e-mail: adrianchapeco@gmail.com).

4 Bolsista do Grupo PET Assessoria Linguística e Literária, Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC (e-mail: thyagocamargo0022@gmail.com).

5 Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó/SC (e-mail: taina\_schleicher@hotmail.com).

Na base cognitiva e cultural, falantes tendem a identificar o *verde* com o estado de vida dos elementos da natureza (não apenas do conjunto vegetal, mas do ecossistema como um todo); nesse sentido, verde é algo preservado ou é a preservação. Conforme as autoras argumentam:

A percepção visual da natureza é a cor verde. Essa é a característica que mais se destaca, o que mais há em comum a tantos ambientes do “mundo natural”. O domínio da experiência do relacionamento do ser humano com o meio-ambiente fez com que os indivíduos conceitualizassem e internalizassem essa ideia, do mesmo modo com que relacionam a cor cinza com a cidade e ambientes industriais. Portanto, a metáfora conceitual, formada pelo ser humano é: VERDE É A NATUREZA VIVA. (MACIEL; SILVA, 2011, p. 212)

Em seu estudo, Maciel e Silva (2011) identificaram duas inferências semânticas básicas: a) para expressões como *adubação verde, combustível verde, tecnologia verde, carro verde*: a ideia central de que não se degrada (não se polui) o meio-ambiente; b) para *telhado verde, moeda verde, economia verde, consumidor verde, edital verde, política verde*: a ideia central de que se promove preservação e se mantém o meio-ambiente.

De forma análoga, nosso estudo no âmbito do projeto de extensão emprega o termo *metáfora verde* para designar um conjunto de expressões relacionadas ao domínio de conceitualização destacado por Maciel e Silva (2011), entretanto, essa perspectiva é ampliada. Enfocamos expressões metafóricas que podem ser inicialmente atreladas à preservação ambiental, mas estão também fortemente marcadas por um traço semântico (ou por uma inferência) monetária, com foco em modelo econômico, mercado, capital e lucro. Do modo como concebemos, a *metáfora verde* que nos interessa está voltada aos interesses ambientais, contudo, o viés de referência para a metáfora não é o ecossistema em si e sua preservação, mas a monetização dele, operada pela espécie humana.

Desse modo, o material selecionado para estudo no projeto de extensão “Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade” cobrirá referências à natureza e ao meio ambiente por meio de metáforas cotidianas, cuja interpretação já esteja cristalizada entre os falantes, tais como: NATUREZA É DINHEIRO (a exemplo de *recursos naturais, gerenciamento de ecossistemas, riquezas ambientais, créditos de carbono, água é patrimônio humano, escassez de recursos hídricos*); NATUREZA É PACIENTE (a exemplo de *morte das florestas tropicais, tratamento de água, recuperação de áreas verdes, piora do clima*); e NATUREZA É CORPO (a exemplo de *florestas são o pulmão do mundo, floresta em pé*).

Em comum, essas metáforas conceituais partilham a visão culturalmente difundida entre as populações não tradicionais de que a espécie humana **possui**

os elementos da natureza, que estão **disponíveis para lhe servir** como matéria-prima ou produto e que essa posse deriva da **centralidade da espécie** diante dos ecossistemas. Vamos identificar essa postura de consumo da natureza e de seus elementos enquanto *bens* e *recursos* como sendo uma visão antropocêntrica em relação ao meio ambiente (FILL, 2015; COUTO, 2019) e problematizar como a visão antropocêntrica se revela também pelo tipo de metáfora empregado nas referências ao meio ambiente que acabamos de ilustrar. Como nos sugere a personagem da Figueira no texto de Shafak (2022), citado em epígrafe, a ideia de centralidade da espécie humana diante do mundo natural é uma ilusão que parece se sustentar sobre a falta de consciência não apenas da finitude das pessoas, mas também acerca da incompreensão de finitude da própria espécie. Definido nosso objeto de estudo, passamos à apresentação das ações de extensão que serão a partir dele desenvolvidas.

## 2. Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade

O projeto de extensão “Metáfora Verde – meio ambiente, cultura e sociedade” se desenvolve no período compreendido entre junho de 2022 e maio de 2023, perfazendo 12 meses. No âmbito dessa ação de extensão, as atividades são voltadas para a educação básica e se inscrevem no campo de trabalho com a prática pedagógica de leitura e de interpretação de textos nas aulas de língua portuguesa. Inicialmente, as atividades compreendem a construção do arcabouço teórico sobre as áreas de estudo do campo da linguagem que subsidiam a prática extensionista, como a Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), Linguística Ambiental, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa.

Em linhas gerais, o foco do projeto é proporcionar aos estudantes da rede pública de ensino atividades orientadas para o desenvolvimento de habilidades de interpretação de enunciados metafóricos ou metaforicamente estruturados (a partir da ótica da TMC). Já para os professores da educação básica, o projeto oferecerá uma oportunidade formativa, tanto em termos teóricos quanto práticos, à medida que fornecerá subsídio teórico e soluções metodológicas para o trabalho com a metáfora na sala de aula. Essas soluções são planejadas para serem aplicadas de modo interdisciplinar e, sempre que a estrutura das escolas permitir, com uso de tecnologias. Quanto aos acadêmicos da UFFS, o projeto objetiva proporcionar-lhes formação teórica, pedagógica e extensionista de acordo com as ações propostas, com a perspectiva interprofissional e interdisciplinar (como preconiza o Programa de Educação Tutorial) e, ainda, segundo o princípio de articulação entre teoria e prática para a formação inicial de professores.

### 3. Estudos da Linguagem e educação ambiental

A TMC de Lakoff e Johnson (2002) é a base teórica sobre a qual o trabalho com a metáfora será conduzido neste projeto. Inscrita na linguística cognitiva, a TMC abarca a investigação científica da metáfora conceitual surgida em meados de 1980, quando Lakoff e Johnson passam a realizar estudos e analisar as metáforas utilizadas no cotidiano. Então, a descrição da metáfora passa de um tratamento exclusivamente literário para uma abordagem que considera a metáfora um processo que está fortemente presente em nosso pensamento e em nossas ações do dia a dia, tornando-se linguística e cognitiva. Nessa nova perspectiva, “[...] a metáfora pertence previamente ao domínio do pensamento, e só depois à linguagem, revelando-se um mecanismo importante na compreensão e explicação da cognição humana.” (FERRÃO, 2008, p.4). Não que as metáforas conceituais não existissem antes, apenas não eram percebidas como tal, pois, pelos estudos retóricos produzidos até então, só era possível compreender a metáfora através da literatura, como estilo e ornamento, não como matéria do pensamento humano.

Em uma ancoragem clássica, há quem afirme que a metáfora não é necessária ou, em outras palavras, que se pode viver sem ela, mas não é o que Lakoff e Johnson (2002) abordam na TMC, baseados em muitos exemplos que comprovam que o uso das metáforas é intrínseco em nossa sociedade. Segundo os autores, “Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais.” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.45). Dessa forma, de maneira até involuntária e sem que percebamos, a metáfora, que primeiramente está imposta em nosso pensamento, também ocupa o espaço linguístico de uso na fala e na escrita, sendo considerada, então, como um mecanismo cognitivo.

A metáfora conceitual é definida por Lakoff e Johnson (2002) como a essência de compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, dessa forma, a metáfora passa primeiramente de um domínio do pensamento para o domínio linguístico da fala e da escrita, como é possível perceber na argumentação dos autores:

[...] a metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras. Pelo contrário, *os processos do pensamento* são em grande parte metafóricos. Isso é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.48)

Dessa forma, é possível descrever, dentro do campo de uso das metáforas, que ocorre uma transferência de elementos do pensamento, ou seja, uma transferência de inferências, dando definição aos domínios da experiência, abordados por Lakoff

e Johnson (2002) como domínio-alvo e o domínio-fonte. Esses dois domínios da experiência humana definem e regem também nossa experiência com as metáforas e definem os elementos que a estruturam, um mais abstrato e outro mais concreto, e são transferidas inferências de um domínio para o outro.

Com isso, passamos para a definição mais específica desses domínios. O domínio-fonte é definido como o elemento de natureza concreta, experiencial e mais conhecido, que dentro da metáfora é o elemento que irá explicar ou definir o domínio-alvo, mais abstrato e menos conhecido, que representa a expressão a que estamos nos referindo ou para a qual estamos buscando dar um significado. Podemos perceber com mais clareza o funcionamento de ambos os domínios para a formação de uma metáfora conceitual a partir do exemplo a seguir, que define domínio-alvo e domínio-fonte na metáfora O AMOR É UMA VIAGEM, estabelecido por Lakoff (1986), retirado do texto de Ferreira (2020), em que se verifica

[...] a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento [...] de um domínio de origem (neste caso, as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências, de acordo com as quais as entidades no domínio do amor (por exemplo, os amantes, seus objetivos comuns, suas dificuldades, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades no domínio de uma viagem (os viajantes, o veículo, os destinos etc.). (LAKOFF, 1986, p. 215-16 apud FERREIRA, 2020, p. 2596)

A partir desse caso discutido, podemos analisar outro exemplo de metáfora conceitual citado por Lakoff e Johnson (2002), a metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, em que temos o domínio da GUERRA, que é o domínio-fonte, o elemento menos abstrato, com as seguintes significações ou inferências em nossa sociedade: há disputa e confronto, pessoas ganham ou perdem, não é algo agradável ou amigável. Pela instanciação linguística dessa metáfora, são transferidas tais inferências para o conceito de DISCUSSÃO, que é o domínio-alvo, o elemento mais abstrato dentro da metáfora e cujo conceito recebe a expansão metafórica. Nessa interação entre os domínios da experiência mobilizados pela metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, podem ser instanciadas as seguintes sentenças metafóricas (expressões linguísticas de uma mesma metáfora): *ele venceu o debate, seus argumentos foram derrotados, esse argumento destruiu a tese do adversário* e muitas outras. Em todas essas sentenças metafóricas é possível inferir elementos relacionados ao domínio-fonte GUERRA, tais como: uma discussão não é pacífica, é como uma guerra, e nesse caso os argumentos são as armas, alguém vai precisar se entregar, recuar, ceder ou ser derrotado para a discussão acabar, então, alguém ganha/vence a discussão.



Essa análise evidencia, portanto, que, além das metáforas, também temos as expressões metafóricas, que surgem a partir da mesma metáfora conceptual e originam outras expressões em uma linha comum de raciocínio metafórico. Para DISCUSSÃO É GUERRA, por exemplo, poderíamos seguir mapeando diferentes instanciações linguísticas, como as expressões metafóricas *ele derrubou meus argumentos; nunca perdi uma discussão; suas críticas atingiram o alvo*, dentre muitas outras. A metáfora e suas realizações linguísticas (as expressões metafóricas ou instanciações linguísticas da metáfora) têm como objetivo definir a discussão como uma batalha em que alguém sai ganhando e alguém sai perdendo, em outras palavras, indicam um modo de conceitualizarmos *discussão* como *guerra*, a partir de um conjunto de inferências do domínio-fonte (domínio da experiência humana com a guerra) que é acessado para compreendermos conceitos associados ao domínio-alvo (domínio da experiência humana com a discussão). É nesse sentido que Lakoff e Johnson (2002) definem a metáfora como um modo de compreendermos uma coisa em termos de outra, ou seja, em termos de outro domínio.

As metáforas conceituais podem ser subdivididas em três grandes tipos, segundo as concepções de Lakoff e Johnson (2002): estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais nos permitem compreender um conceito em termos de outro, como, TEMPO É DINHEIRO, que origina as expressões metafóricas *estou perdendo meu tempo com você e você tem um minuto para mim?*. As metáforas orientacionais, como o nome sugere, estruturam-se em torno de uma orientação do nosso corpo no espaço, *baixo-cima, frente-trás, dentro-fora*, como se pode verificar nas metáforas BOM É EM CIMA e MAL É EM BAIXO, das quais derivam as expressões metafóricas utilizadas para definir poder e emoções, por exemplo, *estou me sentindo tão para baixo hoje* ou *ele saiu por cima*. E por último as metáforas ontológicas, que tratam de definir ou objetificar elementos abstratos, algo que não é palpável e se torna mais concreto através das metáforas ontológicas, por exemplo, ideias, emoções, eventos etc., formando um movimento de dentro para fora, como as expressões *estou explodindo de raiva, dando pulos de alegria, precisamos combater a inflação, a solução para seus problemas é isso* etc. Segundo os autores, “[...] essas metáforas especificam diferentes tipos de objetos e nos dão distintos modelos metafóricos do que é a mente, permitindo-nos, assim, enfocar nos diferentes aspectos da experiência mental” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 p 80).

É importante destacar que, muitas vezes, sentenças que contém metáforas não fazem sentido isoladas, elas apresentam forte vínculo cultural e precisam estar inseridas em um contexto, ou seja, são relevantes elementos como tempo, espaço e pessoa para atribuir sentido ao enunciado. Além disso, ainda existem os efeitos de

polissemia, pelos quais pode haver mais de um significado associado a um mesmo enunciado, com uma expressão ambígua, a depender do enunciador e do contexto em que a metáfora é produzida.

Refletindo sobre todos esses aspectos, é possível perceber que o campo das metáforas conceituais é amplo e complexo, que faz parte do nosso sistema cognitivo, como um recurso do pensamento e da linguagem, dessa forma fazendo parte de nós, da nossa cultura, acontecendo de maneira espontânea e involuntária, e estando fortemente ligada às nossas ações da vida cotidiana. Dessa forma, destacamos a importância dos estudos contemporâneos acerca das metáforas conceituais, que têm avançado nessa área. Entre os desenvolvimentos recentes está a investigação relacionada ao campo da linguística ambiental, em temáticas sobre meio ambiente, que são conhecidas como metáforas ambientais ou metáforas verdes, como apresentamos na abertura deste capítulo.

Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, é central no projeto que desenvolvemos a concepção de educação ambiental na educação brasileira e seu aporte legal. De acordo com o Decreto N° 4.281, de 25 de junho de 2002, é obrigatória a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Atentos a esse regramento, nesta ação de extensão, o trabalho com a educação básica está voltado à educação ambiental; ao passo que essa ação coloca a educação ambiental no centro do debate na escola, também contribui para que a formação superior em Letras se volte à temática e possa atender às diretrizes de formação dos futuros professores. Em seu artigo 5º, o Decreto N° 4.281 recomenda que sejam realizadas a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores (BRASIL, 2002).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que a docência na educação básica (especialmente no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais) tenha ênfase na ampliação das práticas de linguagem para, entre outras questões, possibilitar aos estudantes que ampliem “[...] a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.” (BRASIL, 2017, p.59, grifo nosso). Nesse contexto, a ação de extensão proposta pelo projeto “Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade” se inscreve entre as práticas pedagógicas com potencial para fomentar a habilidade de estudantes para compreender e operar sistemas mais complexos de produção de conhecimento (sobre a linguagem, o pensamento e o meio ambiente) e de estruturação das relações sociais, especialmente aquelas relacionadas à natureza e ao meio ambiente.

Essa abordagem ocorre ao mesmo tempo em que serão construídos conhecimentos em torno da língua, da linguagem e do pensamento (funcionamento da mente para conceitualização de categorias no mundo). Assim, o projeto “Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade” tem potencial de contribuir para uma abordagem pedagógica da metáfora que fomente o desenvolvimento do raciocínio lógico (por meio da análise da estrutura da língua) e incentive a reflexão cidadã sobre questões ambientais (tema abordado nas sequências didáticas e relacionado com a cultura). Por haver a intersecção entre os objetivos linguísticos e ecológicos, consideramos que esse projeto se enquadra também no que vem sendo denominado de Linguística Ambiental no campo dos estudos científicos da linguagem.

Como destaca Couto (2019), estudos de língua e de linguagem que promovam reflexões sobre temáticas ambientais, antiambientais e/ou pseudoambientais a partir da perspectiva de correntes e teorias linguísticas diversas (cognitivista, interacionais, funcionalista) podem ser considerados paralelamente como estudos de linguística ambiental (mas não de ecolinguística, área de investigação com pressupostos teóricos, objetivos, princípios e metodologias próprias). Conforme afirma o autor, trabalhos em linguística ambiental podem ser assim classificados quando o “[...] estudo tenha sido feito por um linguista, de qualquer orientação, ou por não linguistas usando algum modelo teórico linguístico [...]” (p.104). Acreditamos que este seja o caso da presente proposta de ação de extensão, ancorada no campo dos estudos cognitivistas da linguagem.

Neste projeto, pretendemos abordar de modo prático metodologias para o trabalho com a leitura e a interpretação de textos na escola, partindo de enunciados metafóricos, realizações linguísticas do que identificamos como metáfora verde, cuja produção e recepção mobilizam atividade cognitiva relativa à categorização e à abstração na referência ao meio ambiente. A partir desse quadro, a opção no projeto pelo desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para o trabalho em sala de aula com a metáfora conceitual guarda relação com a compreensão em leitura.

Para atendermos a esse propósito, as sequências didáticas serão propostas tomando-se como base os procedimentos teórico-metodológicos definidos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), que abordam o trabalho com a leitura a partir das dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva do ato de ler. Para as autoras, aspectos sociais, conhecimento de mundo, vivências e interações são elementos primordiais para a atividade de leitura. Nesse sentido, tanto o texto quanto sua ancoragem social ganham relevância para o processo de ler e de compreender o que se lê.

Com esse viés teórico de estudo, partindo de teorias cognitivas de linguagem, o projeto fomenta também a educação ambiental e a reflexão sobre meio ambiente, cultura e sociedade. Esse caráter não disciplinar do trabalho permite a interrelação

entre teorias linguísticas, a saber, a Linguística Cognitiva, a Linguística Ambiental e a Linguística Aplicada, além de permitir uma abordagem interdisciplinar da prática docente na escola concernente aos recentes regramentos para a educação, tendo em vista que a temática ambiental (relações entre humanidade e natureza) é um tema de relevância dentro da BNCC, além de perpassar diferentes áreas do conhecimento que integram o currículo escolar e de ser uma diretriz para a formação universitária nos cursos de licenciatura (e em outros níveis de ensino). A seguir, apresentamos as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de execução do plano de trabalho do projeto.

#### **4. Relato das ações desenvolvidas no primeiro ciclo do Projeto**

Durante a primeira fase do projeto “Metáfora Verde”, foi realizada uma série de atividades de leitura e debates críticos a partir da análise crítica do conteúdo estudado. O objetivo dessas atividades foi proporcionar um aprofundamento teórico sobre a metáfora conceitual e suas aplicações na linguagem ecológica, bem como a reflexão sobre o papel da linguagem na construção de conceitos ecológicos. Para enriquecer e aprofundar as discussões, foram utilizados materiais visuais, como imagens e produção de textos resumindo os textos estudados, permitindo uma discussão mais detalhada e abrangente sobre as temáticas abordadas.

Os primeiros debates ocorreram embasados em textos teóricos sobre a conceitualização da metáfora conceitual, sua comparação com a metonímia, exemplos de sua aplicação em sentenças metafóricas e suas motivações de produção. Essas discussões iniciais foram fundamentais para a compreensão da metáfora conceitual. Posteriormente, o foco central do grupo foi o estudo e a discussão sobre Linguística Ambiental ou Ecolinguística, que é uma área de estudo que busca compreender como a linguagem é utilizada na construção de conceitos ecológicos e como ela pode influenciar as práticas sociais e ambientais. Em outros textos, foram explorados a aplicação dessas teorias em objetos textuais, como os textos publicitários.

Outra leitura de fundamental importância para a elaboração do projeto foi o debate de artigos que discutem a atividade de leitura e a interpretação linguística feita pelos indivíduos. O conhecimento dessas concepções foram necessárias para a compreensão desses processos, o que foi essencial para a produção de duas sequências didáticas.

A leitura e a discussão desses textos serviram como base para a proposta de elaboração dos discentes de duas sequências didáticas, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos durante os debates do grupo. Essas sequências foram elaboradas a partir das escolhas individuais de um texto base, que possibilitou a es-

colha de outros elementos da proposta, tal como a utilização de uma pré-leitura e a utilização da linguagem artística para fornecer exemplos complementares.

Durante a leitura desses textos, foi redigido um resumo acadêmico sobre o projeto para submissão e apresentação no X Seminário Interno dos Programas de Educação Tutorial (SINPET) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que foi realizado no Campus Realeza-PR. Nesse evento, foram expostos, oralmente e de forma textual, as atividades desenvolvidas e a perspectiva de resultados a serem alcançados.

Em resumo, as atividades realizadas na primeira fase do projeto “Metáfora Verde” permitiram um aprofundamento teórico sobre a metáfora conceitual e suas aplicações na linguagem ecológica, bem como a reflexão sobre o papel da linguagem na construção de conceitos ecológicos. Também foram fundamentais os estudos que ampliaram a compreensão de leitura e interpretação, para assim serem produzidas sequências didáticas que ponderem e potencializem a capacidade dos alunos na compreensão dos conhecimentos propostos.

O próximo passo do projeto está direcionado à aplicação do conteúdo desenvolvido dentro do espaço escolar e deverá ser concluído em maio/2023. Logo, para que isso aconteça, foram desenvolvidas sequências didáticas que envolvem conjuntos de atividades para serem aplicadas dentro da sala de aula, em torno de gêneros textuais orais e escritos. É fundamental ressaltar que o projeto oferece aos professores da educação básica um aprendizado teórico e prático em torno do trabalho da metáfora na sala de aula. O objetivo das sequências didáticas é que sejam aplicadas em um curso integrado à disciplina de Língua Portuguesa de uma turma regular de ensino fundamental da Educação Básica em Chapecó-SC.

## **5. Considerações Finais**

Com o encerramento do primeiro de dois ciclos do projeto, as considerações finais que podemos traçar são bastante transitórias e se dedicam muito mais ao fechamento deste capítulo do que à possibilidade de refletir sobre os resultados da ação de extensão. Podemos avaliar, já neste primeiro ciclo, que o projeto “Metáfora verde – meio ambiente, cultura e sociedade” tem grande potencial para a transposição didática dos conhecimentos científicos estruturados em torno dos estudos de metáfora, especialmente no campo da linguística cognitiva. Nesse sentido, a proposta estabelece uma relação dialógica entre a universidade e a escola, fazendo chegar à educação básica conhecimentos construídos no espaço acadêmico. Além disso, o projeto cria condições para que estudantes dos cursos de licenciatura vivenciem a experiência de transposição e de prática docente, aprendendo no espaço escolar a respeito da prática pedagógica.

Outro aspecto importante é a contribuição que ações dessa natureza podem dar para gerar mais impacto social para os cursos envolvidos, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação, reafirmando o compromisso institucional com grupos sociais e com a comunidade regional. Essa, inclusive, é uma importante diretriz para a formação de professores, sobre a qual Cambrussi e Cavalheiro (2022, p.134) ressaltam que

No que diz respeito à formação acadêmica, o contato com a comunidade possibilita a tomada de consciência acerca das demandas sociais e uma visão crítica da prática profissional, o que é imprescindível ao perfil dos egressos de cursos de licenciatura, alinhando-se ao que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Além das questões de inserção social da universidade, ainda podemos destacar o potencial do projeto para o fomento ao emprego de novas tecnologias no ensino de língua portuguesa. O projeto atuará com materiais caracterizados pelo hibridismo de linguagem, isto é, com textos verbais e não verbais. Com isso, poderemos diversificar as linguagens e os suportes, abrindo espaço também para o emprego de novas tecnologias de informação e comunicação (revistas eletrônicas, vídeos, imagens, *podcasts* e outros suportes).

Finalmente, também compreendemos o potencial da proposta para contribuir com a melhoria dos índices de leitura e de interpretação na educação básica, com a promoção da educação ambiental e com o desenvolvimento de uma formação crítica dos sujeitos. Com as atividades propostas, pretendemos ampliar o acesso dos estudantes da educação básica ao conhecimento sobre linguagem e sobre meio ambiente, além de contribuirmos para a sua formação humana e intelectual, fomentando habilidades de leitura e de interpretação de textos, ao mesmo tempo em que apresentamos aos docentes da educação básica alternativas metodológicas para o trabalho com a metáfora conceitual em sala de aula.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto N° 4.281** de 25 de junho de 2002. Subchefia para Assuntos Jurídicos: 2002.

CAMBRUSSI, Morgana Fabiola; CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga. Extensão Curricular e Inovação em Letras: caminhos para a construção de um currículo (também) extensionista In: CAMBRUSSI, Morgana Fabiola (Org.). **Na trajetória das Letras**: reflexões sobre a construção coletiva da experiência acadêmica na UFFS. Chapecó: Ed. da UFFS, 2022. p. 132-150.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, vol. 12, n. 2, p. 226-238, mai/ago 2014.

COUTO, Hildo Honório do. Linguística Ambiental. **Ecolinguística**: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 05, n. 01, p. 96-112, 2019.

FERRÃO, Maria Clara. **Teoria da Metáfora Conceptual**: uma breve introdução. Universidade do Algarve. Portugal. Janeiro, 2008.

FERREIRA, Ana Paula. Orientações sobre a arte de amar: a metáfora conceptual amor é arte e as representações de gênero nos relacionamentos. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020

FILL, Alwin. Ecolinguística: a história de uma ideia verde para o estudo da linguagem. **Ecolinguística**: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem, v. 01, n. 01, p. 07-21, 2015.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002.

MACIEL, Anna Maria Becker; SILVA, Patrícia Varriale da. A metáfora na terminologia ambiental. In: IV Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2011. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104993?locale-attribute=pt\\_BR](https://lume.ufrgs.br/handle/10183/104993?locale-attribute=pt_BR). Acesso em: 10 out. 2022.

SHAFK, Elif. **A ilha das árvores perdidas**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil: TAG Livros, 2022.

## CAPÍTULO 2

# Círculos de alfabetização/ letramento: desafios de formação inicial e continuada

*Maria Lucia Marocco Maraschin*<sup>6</sup>

*Cátia Clein*<sup>7</sup>

*Giovana Cofferi de Oliveira*<sup>8</sup>

*Kethlin Camila Salles*<sup>9</sup>

*Maricélia Cardoso Santiago*<sup>10</sup>

### **As cem linguagens da criança**

*A criança é feita de cem.  
A criança tem  
Cem mãos  
Cem pensamentos  
Cem modos de pensar  
De jogar e de falar.  
Cem sempre cem modos de escutar,  
De maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
Para cantar e compreender.  
Cem mundos para descobrir.  
Cem mundos  
Para inventar.*

---

6 Doutora em Educação, Professora do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, e colaboradora no PET (2022-2023). Contato: maria.maraschin@uffs.edu.br.

7 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

8 Estudante da 6ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

9 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

10 Estudante da 10ª fase do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.



*Cem mundos  
Para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
Mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
De pensar sem as mãos  
De fazer sem a cabeça  
De escutar e de não falar  
De compreender sem alegrias  
De amar e de maravilhar-se  
Só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
De descobrir um mundo que já existe  
E de cem  
Roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
Que o jogo e o trabalho  
A realidade e a fantasia  
A ciência e a imaginação  
O céu e a terra  
A razão e o sonho  
São coisas que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
Que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.*

*(MALAGUZZI, 1997, p. 21)*

## 1. Introdução

O artigo aqui apresentado decorre de um exercício formativo que emergiu como demanda durante a vigência do processo pandêmico vivido nos anos de 2020-2022 e até meados de 2023. Dentre os inúmeros desafios vividos, este processo, ancora-se em perspectivas de cuidados destinados às crianças e aos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sujeitos do processo formativo, junto ao qual nos vinculamos em decorrência dos vínculos de estágios, monitorias, PIBID, Residência Pedagógica, projetos de ensino, pesquisa e extensão, por meio do Curso de Pedagogia. Tendo em vista os paradoxos vividos e sentidos no processo formativo em destaque, ensejamos construir um círculo de estudos e debates tendo em vista dar notoriedade às múltiplas linguagens e suas possibilidades as quais se mostram particularmente, frente a crises de diferentes naturezas

silenciadas, pelo distanciamento social, pela falta de recursos tecnológicos móveis a todas as crianças, nos distintos níveis sociais e socioeducativos, presentes nas unidades escolares, particularmente nas redes públicas de ensino.

Dentre os diversos propósitos, este exercício foi assumido e implementado por meio do PET (Programa de Educação Tutorial de Assessoria Linguística e Literária) parceria entre cursos da UFFS, Campus Chapecó. Este objetivou mobilizar os educadores em formação e atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de diálogos interdisciplinares subsidiados pelas múltiplas linguagens e vozes se fizeram e que se fazem ouvir, assumindo assim a diversidade de possibilidades inerentes às linguagens que perpassam os processos de alfabetização e letramento, nestes níveis de ensino na contemporaneidade. Trata-se de um processo formativo que buscou articular a percepção das múltiplas linguagens e vozes aos profissionais da formação inicial e continuada, em sintonia com as singularidades do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças aos processos de alfabetização e letramento, afetados durante e no pós-pandemia do COVID-19. Vale destacar que a realização em análise, figura como um convite a reflexão para sensibilizar os profissionais que atuam junto as crianças, acerca das múltiplas possibilidades que essas trazem consigo ao adentrarem à escola, bem como da responsabilidade desta, na ampliação destes referenciais e/ou repertórios culturais, demandados na e para a contemporaneidade em relação à criança.

A formação inicial e continuada para os professores dos diferentes níveis de ensino vem requerendo inserção de diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem, dadas as singularidades e desafios vividos, nos últimos anos e nas últimas décadas de modo particular, até porque essas marcam/marcaram o início do novo milênio. Dentre as novas demandas, direta e indiretamente, temos a emergência de discussões relativas às múltiplas linguagens, postas em destaque nos distintos processos educativos e nos documentos norteadores destes, e nos níveis de ensino, desde meados do final do século XX. Neste recorte, damos destaque à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dadas as especificidades interdisciplinares que deles decorrem e por se constituírem em pontes de aproximação, lócus de formação e atuação profissional.

Dentre a multiplicidade de possibilidades provenientes do acesso à cultura em suas diferentes dimensões, este projeto definido como Círculos de diálogo com os processos de alfabetização e letramento, tendo as múltiplas linguagens e vozes como disparador deste movimento circular. Destacamos que os processos de ensino/aprendizagem nas diferentes instituições requerem a amplitude de horizontes dando guarida a multiplicidade de vozes e linguagens para além das tradicionais

proposições numéricas e alfabéticas em processos de alfabetização e letramento, em sintonia com a pesquisa e a extensão na universidade e nas escolas de educação básica, lócus de formação em ambas as dimensões.

Inicialmente damos destaque a algumas representações discursivas aleatoriamente citadas, de que as práticas escolares vigentes, não atendem as carências e urgências da realidade e dos sujeitos vinculadas às unidades escolares. Em razão disso, iniciamos trazendo a linguagem da arte, como uma possibilidade de manifestação cultural que articula as demais linguagens no âmbito da escola e ou fora dela. No contexto das linguagens, a arte figura como uma manifestação cultural da humanidade;

[...] é componente fundamental no processo de formação do ser humano. No momento em que se discute a educação com o objetivo de preparar o homem e a mulher para o exercício da cidadania com conhecimentos que os tornem capazes de inserir-se na realidade de maneira crítica e criadora, torna-se imprescindível discutir também o espaço da arte em sua formação. (SILVA; GALVÃO, 2009, p. 142).

Entendemos, pois, que discutir o espaço da arte significa acolher a linguagem da diversidade, da expressividade, da cor, da forma, do ser gente do jeito possível na conjuntura possível, o que sobremaneira se caracteriza como exercício permanente de luta pela emancipação, pela cidadania. De acordo com a PC/SC, 2014, às especificidades das linguagens e seus movimentos representativos e articuladores, designam um conjunto de conceitos científicos que visam a integração, adentrando a semiose (conceito integrador de signos dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens), por meio dos quais buscamos a sociointeração e a representação das relações pessoais e interpessoais, que subsidiam a organização do pensamento e a aprendizagem dos sujeitos, por meio das distintas interações.

No processo de interação verbal, a criança é o sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem. Ela não fala orações, palavras, sílabas, letras sons, fala enunciados valorativos que transmitem sentimentos, ideias, valores, etc., pois a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, sendo através dos enunciados concretos que, como linguagem em movimento, a vida também penetra na linguagem com seus valores. Assim, vida e linguagem são inseparáveis. (FREIRE; BORTOLANZA, 2016, p.178-179)

A proposição em tela, o uso das diferentes linguagens nos processos de interação humana, vinculam-se igualmente às tecnologias da informação e da comunicação, dadas as complexidades, que combinam os processos tradicionais e analógicos, capturando diferentes formas de representação da realidade em curso. É, pois, neste

contexto que surge a demanda da materialidade da arte e em suas produções em suas múltiplas produções trazendo o cinema, a música, fotografia, a pintura, os signos, os códigos e suas tecnologias, dando suporte a expressão corporal, imagética, estética, plástica, todavia os novos movimentos formativos e formadores implicados na alfabetização e no letramento na atualidade, portadores de signos e significados distintos e diversificados.

No percurso formativo da humanidade e da sociedade, atualmente vemo-nos todos envoltos em muitas mudanças. É o novo que se faz a cada dia, de onde surgem novas demandas, as quais por meio da universidade e a escola, são sinalizadas a partir dos valores dos sujeitos que a elas se vinculam em diferentes condições. O processo valorativo inerente à mudança requer atenção e acolhimento, mediado por reflexões analíticas as quais permitam e ou sinalizem a construção de respostas, perspectivas e/ou soluções para as situações que ali se apresentam, se mostram e se fazem. Mergulhados num cenário de pandemia como a que vivemos pelo coronavírus (COVID-19), mergulhamos num processo de distanciamento social, que nos trouxe inúmeros problemas relativos à interação, as trocas, singularidades dos processos educativos que alcançaram crianças e professores de modo particular. O experimentado pelo isolamento social, para os avisados, reitera a importância do processo de troca e do respeito às múltiplas vozes e linguagens, silenciadas neste período.

Salvaguardadas as reflexões, as particularidades e desafios, do período de isolamento social vivido, como estudantes de cursos de licenciaturas e por estarmos vinculadas ao Programa de Educação Tutorial e Assessoria Linguísticas e Literária da UFFS, articulados por objetivos inerentes a um projeto de ensino, pesquisa e extensão, atentos as perspectivas postas em destaque, buscamos construir alternativas para contribuir com os processos formativos dos estudantes dos cursos de graduação neste período, particularmente professores alfabetizadores das redes de educação básica, estudantes do Curso de Pedagogia em CCRs de Alfabetização, o que por extensão alcança as nossas crianças, reforçando o que já é historicamente compromisso da universidade.

[...] é papel da universidade e dos seus cursos acolher o conhecimento produzido, produzir conhecimento novo e socializar o conhecimento disponível, de modo que os diferentes sujeitos envolvidos nos processos formativos se reconheçam como tal, assumindo e valorizando a diversidade de saberes culturalmente disponibilizados à humanidade. (PPC, 2019, p. 51).

Deste modo, construímos uma proposta de realização de encontros com participantes internos e externos à universidade, tendo em vista traduzir em vivências compromissos inerentes ensino/pesquisa/extensão possibilitando troca de expe-

riências, mobilizadas pelos CCRs<sup>11</sup> específicos de alfabetização, em conexão com as demandas dos estudantes e das escolas de educação básica na alfabetização, mediadas por exercícios de pesquisa atentos às particularidades deste desafio em tempos de pandemia.

As limitações vividas quanto às condições de acesso com qualidade aos espaços e recursos virtuais disponibilizados nos mobilizaram a fim de oferecermos alternativas minimamente reparadoras frente às dificuldades vivenciadas, quanto às diferentes práticas e experiências educativas, demandadas pela alfabetização/letramento. Em razão disso, propomos e desenvolvemos oficinas, as quais buscaram articular espaços de discussão mediados por concepções de formação dialogicamente construídas, de modo que os sujeitos envolvidos pudessem vir a ter voz e vez, ante a diversidade de possibilidades articuladas pelas múltiplas linguagens disponíveis na contemporaneidade e reconhecidas como constitutivas dos fazeres docentes. O proposto fora viabilizado como: “[...] como um local e um espaço de trabalho, onde aprendente e ensinante (aprendiz e oficial) estabelecem um vínculo afetivo especial e uma relação dinâmica em que o conhecimento poderá ser construído, compartilhado, vivenciado, significado; os afetos poderão ser expressos, os sujeitos poderão ser e estar integralmente”. (GRASSI, 2008, p. 18).

Consideramos outrossim, que por meio desta metodologia, “[...] cada elemento do grupo tem um papel a desempenhar e muito a contribuir” (GRASSI, 2008, p. 19). Em razão disso, a organização das oficinas, para o desenvolvimento das discussões propostas, teve como objetivo primordial, instigar e transformar o olhar dos educadores atuantes e dos futuros educadores, de modo a permitir que o processo de ensino aprendizagem fosse visto sob uma nova perspectiva, dando espaço a um ensino vivo, incluindo de fato todas as vozes e linguagens, protagonizando a constituição de espaços criativos, de modo que, assim como a educação transforma o mundo, os agentes da educação também podem ser transformados ante a percepção e o reconhecimento desta multiplicidade nos processos de alfabetização com letramento e vice-versa.

## 2. Caminho metodológico da proposição em tela

Uma das características marcantes das oficinas, nossa proposição neste exercício é que quando planejadas, mantém atividades a serem realizadas, com questionamentos e problematizações no movimento de execução, vez que “[...] não há receitas ou modelos, algo novo sempre surge no interior delas, a partir das relações

---

<sup>11</sup> Componentes Curriculares.

entre os sujeitos e o conhecimento” (GRASSI, 2008, p. 20). Deste modo, as oficinas serão oportunizadas como espaços de aprimoramento na formação dos profissionais em formação inicial, visto que coincide com os desafios contemporâneos subsidiados por discussões e reflexões acerca das práticas pedagógicas, que demandam e que acreditam que “é possível experimentar, criar, produzir, sentir, pensar, inventar, refazer, errar, corrigir, aprender e ensinar” (GRASSI, 2008, p.17). O exposto reverbera a necessidade de repensar-se a constituição das atividades enquanto ser professor, buscando “a autonomia, à espontaneidade, à escolha, à desistência, à retomada, à dúvida, à pesquisa, à descoberta, à superação, ao questionamento e à reflexão.” (GRASSI, 2008, p. 22).

A escolha de uma metodologia a ser utilizada num projeto de formação inicial e ou continuada, e/ou na sala de aula, é antes de tudo uma escolha política, vez que a sua intencionalidade perpassa a escolha a ser feita e está vinculada a um projeto de sociedade e/ou um perfil de homem/mulher que se almeja alcançar.

Segundo Vasconcelos (2003, p. 115), a metodologia não pode e nem deve ser encarada como uma coisa à parte, desligada do contexto educacional e social, esse instrumental não atingiria os problemas essenciais da educação, nem tampouco as suas múltiplas determinações.” Isso significa que a metodologia, é compreendida como uma opção política que objetiva ativar um processo de construção do conhecimento, no qual ambos os sujeitos são protagonistas, tem o que dizer e o que fazer. Trata-se de um processo de troca que valida os saberes prévios trazidos pelos sujeitos do processo educativo, no qual se acampam para as elaborações científicas, possibilitadas pelo acesso ao conteúdo estudado.

Se a prática educativa é condicionada pela situação histórica que caracteriza a sociedade, num espaço e tempo determinados, ela pressupõe uma proposta que visa à manutenção dessa mesma sociedade. Nesta perspectiva a metodologia que se utiliza para concretizar essa proposta necessariamente servirá a essa mesma finalidade. (VASCONCELOS, 2003, p. 116)

Partindo do pressuposto de uma teoria dialética de conhecimento e que isso posto, requer “partir da prática teorizar sobre a mesma e voltar à prática”. E partindo do concreto, realizar um processo de abstração e voltar de novo para o concreto” (VASCONCELOS, 2003, apud JARA, 1984, p. 97), isso se constitui numa metodologia de escuta, de troca, e que em razão disso, escolhe-se uma construção de conhecimento baseada em colocar todos os seres como protagonistas, sujeitos ativos e corresponsáveis nesta travessia.

Ainda, Vasconcelos (2003, p. 117), destaca que o desafio da prática educativa é a articulação entre o saber escolar e as condições concretas de existência das crianças,

de forma que o novo saber decorrido dessa relação seja instrumento de superação de suas próprias condições de vida.”

Deste modo, estes espaços constituem-se em condição para os aprendizes, de modo que esses se reconheçam como inacabados e inconclusos em decorrência das limitações de acesso às distintas formas de aprender e ensinar inerente a busca de novas estratégias e formas de ensino e de aprendizagens, referendando uma “cultura de formação dos educadores compreendida em sua continuidade”. (BRITO, 1997, p. 213). Tendo em vista esta possibilidade, pensa-se que “Mudar a educação significa mudar o modo de concebê-la e de entender o ensino, é reconhecer todo o processo educativo, redefinindo a função social da escola à luz das transformações atuais por que passa a sociedade e das exigências decorrentes”. (ALONSO, 1999, p. 39).

Dentre as distintas buscas e explanações, temos a inserção das tecnologias, as quais têm avançado vertiginosamente em todos os sentidos, e no contexto educacional foi ainda mais expressiva, em decorrência da pandemia. Sabemos de antemão que elas não substituem os saberes humanos, suas trocas e singularidades. No entanto, implementam e qualificam processos de troca. Em razão disso a proposição em destaque contou com momentos de palestras, rodas de conversa, oficinas, apresentações culturais, diálogos culturais e interculturais dentre outras possibilidades as quais corroboram com as proposições e mediações intencionadas e materializadas.

### **3. As múltiplas linguagens e vozes que circunscrevem a alfabetização contemporânea**

Imersos num cenário múltiplo forjado por mecanismos de imediatismo e fluidez, o ser humano busca se adaptar às inúmeras transformações, pensamentos e conceitos muitas vezes expressos em fontes artísticas, que geram comunicações e expressões tecidas por múltiplas formas e linguagens. Linguagens essas que expressam sentidos, dores, alegrias, discordâncias, revoltas, prazeres capazes de aliviar por meio de representações disparidades sociais, injustiças, insensibilidades, confrontos, entre outros processos desumanizadores silenciados.

Os ambientes formativos desdobram-se em espaços múltiplos e por que não, diversos, agregadores de referenciais que se alternam e usufruem das várias linguagens de modo que as tornem possibilidade para despertar olhares sensíveis, mediados pela observação a partir de um lugar que deve propor diversas experiências significativas para os educandos, lugares estes que implementem processos de fascinação e desejo pelo ser, pelo saber e pelo aprender.

Atualmente é indiscutível que a produção cultural seja um importante aliado do ensino escolar. Vários conteúdos da escola podem ser auxiliados com utilização de obras literárias, artes plásticas, canções, peças teatrais, imagens, gibis, dentre outros. Compreendemos, também, ser papel da escola estimular e socializar o conhecimento de várias formas de expressão cultural, orientando e fornecendo elementos para uma análise crítica da realidade. (SILVA, 2007, p. 42-43).

Ocorre que este olhar transformador pela arte tem-se tornado um grande desafio para os educadores, sobretudo atualmente, dada a necessidade de possibilitar que o ensino em sala de aula e ou em outros espaços não formais sejam capazes de captar a atenção de seus alunos, reconhecendo a necessidade de um novo pensar.

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas à nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente. (MORAN, 2006, p. 22).

Vale destacar que entre as denominadas novas dimensões inerentes aos esforços do ensinar e do aprender, está a interdisciplinaridade, perspectiva essa que precisa ser retomada, porque uma vez subsidiada pelas múltiplas linguagens, contará com recursos e instrumentais disponíveis, criando distintos modos e formas de produção. Ao tratarmos da interdisciplinaridade, consideramos o que nos diz Fazenda (1991, p. 33), que essa “[...] nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a superação do monólogo e a instauração de uma prática dialógica”, e que vem ao encontro do trabalho que engloba a ludicidade, na condição de um ensino que: “Refere-se ao modo leve, curioso, investigativo, atento, planejado, que estuda possibilidades, revê posições, imagina estratégias, pensa alternativas antes, durante e depois do processo construtivo” (MACEDO, et. al., 2005, p. 22).

#### **4. As múltiplas vozes e linguagens nos processos de alfabetização da contemporaneidade**

A experiência em curso se configura num relato de experiência oportunizado por meio do PET-ALL (Projeto de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária), pensado e materializado em decorrência dos desafios da pandemia do COVID-19, e desenvolvida em forma de oficinas, denominadas, círculos de alfabetização/letra-



mento propostos como perspectivas de formação inicial e continuada para estudantes do Curso de Pedagogia e professores atuantes nas redes públicas de ensino.

Organizamos o projeto, em 10 encontros, com duração de 03 (três) horas em cada exercício, desenvolvido aos sábados à tarde, tendo em vista oportunizar mais acesso aos sujeitos envolvidos e interessados nesta proposição. Distribuídos mensalmente, propomos discussões que transversalizam os desafios relativos à alfabetização/letramento atualmente. De acordo com Benatti (2021), a arte contemporânea contribui substancialmente para entender que o riscar, o grifar, o desenhar, o escrever, o deixar marcas gráficas, não decorrer de modelos prévios e explicativos, mas emergem como forças na educação contemporânea, para dar visibilidade e intensidade, ética, estética e plástica as diferentes possibilidades do conhecimento. Em razão disso, cada encontro foi precedido no planejamento e na execução teórico-prática, de intervenções culturais, com a presença de grupos musicais, instrumentais, de contadores de histórias e declamações de poesias, dentre outros exercícios artístico-culturais, tendo em vista sensibilizar para o reconhecimento da linguagem da arte, como precursora na problematização do silenciamento das linguagens gráfico/visuais, na leitura dos espaços e ambientes, na leitura das forças e das fraquezas que nos cercam, enfim, da leitura de mundo (FREIRE, 1989), as quais precedem a leitura das palavras.

A sinalização das linhas de encontro entre as múltiplas linguagens e vozes, pelos fios da arte, enseja leituras e releituras da realidade e suas possibilidades, sem preterir as singularidades dos processos de leitura e escrita como manifestações da expressividade e da sensibilidade humana, estigmatizadas pelos castigos decorrentes do não saber ler e escrever, ignorando ser essa uma das grandes funções sociais da escrita, estratégia de emancipação humana.

O diálogo proposto entre as múltiplas linguagens e vozes, com os profissionais que dela se ocupam, nesta interlocução traduz expectativas, busca possibilidades para aprender com os outros e com os saberes dos quais estes se ocupam, para além dos rituais formatados ao longo do tempo, como verdades absolutas. Os compreendemos como produções humanas, que se fazem e se refazem de acordo com as necessidades sociais e socioeducativas pontuadas como referenciais

Vale destacar que a ênfase dada às diferentes linguagens nos processos de interação humana, articulam-se às tecnologias da informação e da comunicação e suas complexidades, combinando os processos tradicionais e analógicos, capturando diferentes formas de representação da realidade em curso. É, pois, neste contexto que surge a demanda da materialidade da arte e em suas produções em si, trazendo o cinema, a música, fotografia, a pintura, os signos, os códigos e suas tecnologias,

dando suporte à expressão corporal, imagética, todavia os novos movimentos formativos e formadores implicados na alfabetização e no letramento.

Considerados os esforços coletivos e isolados, realizados pelos professores da infância com distintas rupturas importantes, acerca deste cenário, acolhemos o destaque de Nunes (2010, p. 44) o qual nos diz que “[...] na fase histórica atual no ensino das artes, ainda manifestam-se fortemente as concepções empíricas [...]”, ou seja, ainda inexistem preocupações pedagógicas com a efetividade e o impacto da linguagem da cultura visual, oportunizada pelo avanço do acesso tecnológico e do uso das tecnologias móveis, particularmente.

A temática das múltiplas vozes e linguagens nos processos de alfabetização/letramento na contemporaneidade, em forma de palestra, desencadeou o processo de reflexão e problematização, adentrando às contribuições da Educação Infantil para a construção dos processos de leitura e escrita, nos e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência das atividades de estudo das práticas e processos de leitura e escrita aí mobilizados. Este primeiro encontro explicitou a presença das múltiplas linguagens e vozes no cotidiano escolar e extraescolar. Onde e como percebemos as diferentes linguagens? Quais são? Como são trazidas para dentro da escola e da sala de aula?

A problematização que marcou o primeiro encontro deu guarida a roda de conversas, exercício subsequente, efetivada pela participação de 03 (três) professoras alfabetizadoras de distintas redes de ensino, em atenção às singularidades do cotidiano da sala de aula de alfabetização, denominada: A alfabetização e seu cotidiano. Antes da fala das convidadas deste encontro, tivemos a participação de um grupo musical denominado: Os curios<sup>12</sup>, dando destaque à sonoridade e à sonorização, bem como a sensibilidade, o cuidado, e a atenção particularmente com os sons da natureza e os instrumentos de percussão construídos nesta perspectiva.

A roda de conversa se trata de um debate com interlocução derivado de diferentes olhares acerca do objeto em discussão: O cotidiano da alfabetização. Cada professora tinha liberdade de escolha ante o tema/tempo proposto. A primeira professora realizou uma contextualização da alfabetização no Brasil, destacando suas implicações políticas. Além disso, ela apresentou algumas práticas pedagógicas adotadas na alfabetização, posicionando-se a favor da prática alfabetizadora com significado, vinculadas à realidade da criança. No discorrer sobre o processo histórico das escolhas e momentos demandados pela alfabetização na realidade, vinculou este compromisso a uma análise de conjuntura atual. Adotou uma postura crítica acerca do que ainda é utilizado nas práticas alfabetizadoras, evidenciando que elas

---

12 Dupla que confecciona e utiliza diversos instrumentos musicais para suas apresentações

se contrapõem às demandas de formação de sujeitos em realidades extremamente distintas, tanto positivamente quanto negativamente.

A segunda professora, vinculada à rede privada de ensino, pontuou que o processo da alfabetização se inicia na educação infantil pelo contato com exercícios subsidiários de coordenação motora, com jogos, brinquedos e brincadeiras que ilustram e mostram as diferentes possibilidades e linguagens para desejar ler e escrever, como processos vitais. As brincadeiras distintas podem e devem permanecer durante o processo de alfabetização nos anos iniciais, para que sejam momentos prazerosos e reais no e para o aprendizado das crianças.

Outro recado importante efetuado pela segunda interlocutora foi uma manifestação relativa à necessidade de diálogo e reunião com os pais das crianças da classe de alfabetização no início do ano letivo e durante, sempre que for preciso. Dado que é de extrema importância situar os familiares acerca de que essa aprendizagem envolve, dando destaque as contribuições da ludicidade como estratégia de ensino/aprendizagem na e para a infância. Alfabetizar crianças na faixa etária dos seis anos de idade não se constitui numa corrida competitiva para saber quem começa a ler mais rápido e primeiro! A professora chamou atenção, reiterando a necessidade de debate posterior acerca do processo de socialização que antecede o acesso e a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita nas diferentes linguagens oportunizadas e acessadas. Por fim, ela reiterou os cuidados com o tempo e as temporalidades das crianças nas diferentes fases da alfabetização, desde o reconhecimento dos códigos e seus significados até a fluência da leitura e escrita.

Na terceira apresentação deste circuito, tivemos a participação e o relato de uma professora do ensino fundamental também da rede pública, que mostrou imagicamente seu cotidiano, a prática educativa no primeiro ano. Seu relato abordou desde a recepção/acolhimento das crianças na sala de aula até as atividades desenvolvidas dentro dela. A relatante deu ênfase significativa ao diálogo com os pais acerca da dinâmica e da metodologia de ensino utilizada por ela, há algumas décadas, tendo em vista os objetivos de uma classe de alfabetização/letramento. Embora no relato tenham emergido movimentos intensos de práticas tradicionais, vinculadas a esta abordagem pedagógica, identificadas no anúncio das atividades e seus desmembramentos, é meritório destacar o esforço de um movimento para aprender/ensinar atento à realidade e as necessidades dos educandos.

As trocas mobilizadas e efetuadas nesta troca de ideias entre as professoras e entre os participantes da discussão foi fundamental para compreendermos a multiplicidade de desafios que configuram a sala de aula, bem como a multiplicidade de formas e alternativas demandadas como enfrentar os desafios que se apresentam na prática pedagógica, particularmente num cenário tal qual o pandêmico vivido e

movido com auxílio das Tecnologias digitais móveis, disponíveis a um contingente minoritário de educandos e seus familiares. A provocação que permanece, é relativa, às consequências deste processo, quanto à aprendizagem, subsídios de enfrentamento, produção de materiais e alternativas, proposição de políticas públicas viáveis para esta realidade.

Apesar dos elogios à proposição e seus distintos desenhos, muitas indagações ficaram sem respostas, clamando estudos sistemáticos sobre a realidade e as consequências deste fazer.

Dadas as singularidades das múltiplas vozes e linguagens, **o terceiro encontro** deste circuito de atividades trouxe as contribuições da música, fundamentado em um estudo de iniciação científica, transformada em vivência de extensão e sua tradução do cotidiano da sala de aula, como instrumento pedagógico capaz de mobilizar a participação e a sensibilização das crianças ante os diferentes gêneros textuais musicalmente referenciados. Este encontro foi desencadeado com uma contação de histórias, trazendo a linguagem literária e sua importância para o desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, cantar, entoar níveis e melodias de vozes.

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir de forma significativa na prática docente. Embora essa atividade possa parecer nada mais que uma oportunidade de distrair e acalmar crianças, no que é bastante eficiente, seus efeitos vão muito além do entretenimento. Ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático. (NEDER, et al, 2009, p. 62).

Na mesma perspectiva, as *conferencistas abordaram a linguagem musical e suas contribuições para o processo formativo, processo esse que alcança a criança e o próprio professor. De acordo com os distintos referenciais da música, há o destaque de que ela está presente em todas as culturas desde o início da humanidade, vinculada às questões religiosas e culturais. Atualmente, de acordo com os documentos oficiais, RCN da Educação Infantil (1998), temos a defesa de que a linguagem musical na educação carrega potencialidades para a integração entre as questões estéticas e afetivas dos sentimentos, para a promoção da interação social e ser uma forma de expressão e comunicação. Outro destaque é de que a musicalidade é a capacidade humana de se expressar, de perceber os sons, de interagir, de memorizar, interpretar, dar sentido aos sons, enquanto formas de expressão.*

Sendo a musicalidade uma característica humana que precisa ser lapidada, por promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano integral, o que favorece a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a memória, a autodisciplina, a concen-

tração, a atenção, o respeito ao próximo e a socialização, dentre outras características. Outros aspectos que podem também serem trabalhados através da musicalização são a motricidade e a lateralidade dentre outros aspectos da formação humana. Nesta perspectiva:

A música não é um fator externo em relação ao homem – provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo o universo, inspirando a experiência musical humana. Trata-se da segunda linguagem materna. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nesta linguagem. (ÁVILA; SILVA, 2003, p. 76).

Os conhecimentos da linguagem musical, da sonoridade, da musicalização, forjam outras demandas, tais como: a questão dos parâmetros musicais: o som, altura, duração, intensidade, timbre, e a densidade da voz, abordando também estratégias e atividades que as quais possam tornar os eventos interativos, possibilitando o contato com inúmeros materiais e ideias, mediadas pelas práticas de leitura e escrita.

Com o mesmo compromisso destacado, para com a diversidade de vozes, signos, significados, imagens, sons, com a diversidade de sujeitos e de processos de aprendizagem por meio das práticas de alfabetização e letramento, trouxemos interlocutores do ensino superior e da educação básica, buscando reverberar em favor da alfabetização/letramento por meio das línguas estrangeiras, neste quarto encontro: *Que desafios e que possibilidades circunscrevem esta temática?*

A indagação apresentada torna evidente a especificidade que sucede dos cuidados com a percepção das diferentes linguagens no meio educacional, cingindo o saber artístico, plástico, cinestésico, dentre outros com as múltiplas linguagens, vozes, empoderamos aqueles que deles se apropriam, não como favor, mas como compromisso ético, inerente às instituições de ensino. Proporcionando e concedendo voz e vez aos acordes de um violão, do piano, da flauta, do saxofone etc., os coadunam por meio da curvatura das letras, ou pelos simples traços de um desenho em uma tela, porque possuem a capacidade de causar rupturas em nosso olhar, ante os distintos movimentos corporais que podem exalar, deixar fluir, as diversas emoções sentidas ou reprimidas. Entendemos que a composição da arte, por exemplo, em cada encontro realizado no projeto, tornou-se uma forma de validação de que o meio artístico não pode ser concebido fora da educação e de suas diferentes práticas. Ambos se abraçam e entrelaçam em seus distintos processos. Podemos afirmar que as linguagens da arte amplificam o repertório da aprendizagem, já que não existe ensino sem expressão, sem a validação do ato de sentir, uma vez que:

A arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de modo geral. Pois se temos consciência de que a educação é a base estrutural, juntamente com a família, de uma sociedade plena, também temos consciência de que precisamos, cada dia mais, de pessoas comprometidas com o tema da humanização dos indivíduos. Humanizar no sentido completo e pleno da palavra. Mais do que oferecer aos indivíduos condições de vivência, de sobrevivência, dar a eles a oportunidade de serem quem realmente são, com toda a sua individualidade e peculiaridades. (SOARES, 2007, p.1).

Subsidiado pelas notas de um cantor local se deu início ao debate, um diálogo marcado pelas aproximações que adentram aos desafios e possibilidades. Ambos possuem interesse pelo ensino do Português como língua estrangeira e Alfabetização para Imigrantes. Com vínculos com a Educação Básica e com vasta experiência na área linguística, sociolinguística, com Assessoria Linguística e Literária, realizando diversos projetos voltados ao ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (ELE) e de Português como Língua Estrangeira/Adicional - PLE/PLA para o público adulto e infantil, através de aulas de PLA de maneira voluntária na Associação dos Haitianos de Chapecó, como Intérprete de Idiomas e Relações Institucionais, dentre outras.

Ancorados nos fundamentos da Educação como prática da liberdade, de acordo com Freire (1986, p. 06). “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério — isto é, quando as toma por sua significação real — se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.”. Desta forma, compreendemos que a educação se inscreve como prática libertadora por proporcionar bases críticas por meio do uso de uma nova língua. Nosso país recebe diariamente muitos imigrantes, contudo, índices de preconceitos são alarmantes nos noticiários, isso significa que ainda estamos muito longe de uma educação como instrumento de luta, de autonomia e emancipação.

Dentre os grandes desafios inerentes às linguagens e às línguas, situamos referenciais de cultura, silenciados em decorrência da ausência de escuta àqueles que migram a esse país e os que aqui habitam. O silêncio e o silenciamento ante as múltiplas vozes tem soado como apelo, ante as possibilidades por eles sinalizadas.

No quinto encontro, dentre os signos, os sinais, manipulados pela linguagem tátil e perceptiva, trouxemos interlocutores acerca da linguagem do Braille e em libras: A Libras e o Braille na Alfabetização de crianças. Além de um prólogo inicial de apresentação da temática, os professores interlocutores abordaram as leis e a importância delas para o reconhecimento e a garantia de direitos da comunidade surda.

Assim é importante destacar que a Constituição de 1988, em seu Art. 5 garantiu o acesso e a permanência de todos a educação básica e de qualidade, e a partir disso o acesso e permanência de pessoas com deficiência foi sendo mais viabilizado no âmbito das instituições de ensino básico. Em 24 de abril de 2002, através da Lei 10.436 houve o reconhecimento da Linguagem de Sinais - LIBRAS como língua. Dessa maneira, a partir da homologação dessas e de outras leis, a comunidade surda passou a ser beneficiada, com a expansão da Língua de Sinais-LIBRAS, a profissionalização de professores surdos e intérpretes, entre outras ações.

No terceiro momento, a prof.<sup>a</sup> falou sobre a alfabetização, e que para os surdos é importante que a alfabetização seja iniciada pela língua materna, a Língua de Sinais - LIBRAS, para em seguida aprender a Língua Portuguesa, sendo trabalhada ambas em conjunto e de maneira gradativa. Aprender as letras, mostrar sua grafia, a forma que é pronunciada e como é na Libras possibilita esse trabalho. Trabalhar com o concreto e com objetos e situações cotidianas auxiliam nesse processo, e no caso da alfabetização a ludicidade se faz muito importante, por isso a produção de histórias e a contação delas é boa estratégia para utilizar os recursos linguísticos na alfabetização.

Por fim, a conferencista sinaliza que atualmente ainda falta pensar mais no aluno surdo em sala de aula, trabalhar com a inclusão de todos, utilizando-se de estratégias como recursos visuais, entre outras possibilidades, além de a necessidade dos professores sempre se questionarem sobre seu trabalho e suas metodologias para a inclusão de todas as crianças que são tão plurais.

Na sequência, o conferencista explicou que o Braille é a escrita e leitura de pessoas cegas, criado por Louis Braille entre 1815 e 1825, trata-se de um código de 64 pontuações/combinções, feito por seis pontos. Ao longo de sua fala, ele trouxe alguns materiais para que os participantes pudessem ver e compreender seu funcionamento, como é o caso da Cela, que seria o material no qual são introduzidas as letras em Braille aos alunos, e o Reglete, que é o material mais fácil de ser utilizado para a escrita em Braille, além de ser o material mais barato de se adquirir.

Observando as demandas inerentes à alfabetização em Braille, evidencia-se a necessidade de desenvolver todos os outros sentidos humanos, principalmente o tato, pois é através dele que podemos ler o Braille, assim é necessário ser trabalhado tudo através do concreto, e o que não puder ser trabalhado no concreto, requer áudios com descrições. As histórias e outras representações podem ser trabalhadas em altos-relevos, utilizando diferentes texturas para que o aluno possa identificar as diferenças nas formas. Outras estratégias, tal como a autodescrição e a audiodescrição, podem referenciar as demandas da sala de aula e ou fora dela, tendo em vista a inclusão dos sujeitos que requerem esta possibilidade.

Outro aspecto importante deste exercício formativo foi o destaque dado ao trabalho coletivo, que articula, a família, a escola, a sala de aula, a sociedade e as demais organizações sociais atentas à particularidade de inclusão enquanto processo de cidadania. Atualmente, contamos nesta organização o AEE (Atendimento Educacional Especializado), as Associações de classe (para a família e a criança), para que dessa maneira a criança/sujeito do processo educativo se desenvolva e adquira sua autonomia, como também a importância de os profissionais respeitarem o processo do estudante e o seu tempo de aprendizagem.

O sexto encontro, no processo em voga, oportunizou discussões relativas à Educação no Campo e do Campo, mediada pela sensibilização da música e seu poder como apresentação de abertura da atividade e da poesia como uma representação cultural trazida pela interlocutora desta fala, a qual evidencia a experiência estética como um recurso de sensibilização para as lutas sociais, que objetivam resgatar e preservar a dignidade dos sujeitos/cidadãos envolvidos. Dirigida pelo tema: *a educação no e do campo e as singularidades da alfabetização/letramento*.

A discussão efetuada teve início com a contextualização das disputas de poder no campo, tendo em vista o espaço rural, as quais remontam aos conflitos históricos pela posse de terras, e que, por meio do agronegócio e da monocultura, fizeram do campo um lugar de conflitos e de tensões permanentes, cerceando uma luta que marca os cuidados e (des)cuidados com a vida e com o ambiente natural desta. Nesse sentido, a professora reforçou a importância de compreender a diferença entre a educação no campo e na cidade, destacando a necessidade de se levar em conta as particularidades dos sujeitos do campo, suas formas de vida e luta.

A educação do campo deve, portanto, sensibilizar os sujeitos dentro e fora dela, intensificando a emancipação dos sujeitos, a fim de que estes tomem consciência de seus direitos e reivindiquem seu lugar no meio rural, historicamente injustiçados. Conforme enfatizado pela professora, a educação no campo deve ser concebida como uma ferramenta para o desenvolvimento humano integral, capaz de promover a autonomia, a participação social e a valorização da cultura e dos saberes populares.

Para intensificar as abordagens de acolhimento às diferenças e seus desafios, finalizamos este exercício com algumas lacunas em razão de que duas discussões não foram efetuadas por problemas de ordens de interlocutores que abordaram a linguagem poética e suas implicações na alfabetização e a linguagem dos povos nativos com a especificidade da Educação Indígena. No entanto, a discussão que resgatou a importância da caminhada efetuada, adveio de distintos olhares acerca da inclusão: O olhar do profissional pesquisador e da profissional pesquisadora e mãe, na perspectiva da imersão e do distanciamento. Estes olhares evidenciam sobremaneira a sensibilidade e o respeito ao ser humano na sua integralidade.



A dimensão da inclusão tem como objetivo garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características ou condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade, e que esta qualidade lhe permita permanência exitosa.

Uma prática inclusiva na educação começa com a compreensão das necessidades individuais de cada aluno, no respeito e na validação das potencialidades que carrega consigo, como ser humano, capaz de aprender, fazer e inferir na realidade que o cerca. Cada pessoa é única e tem habilidades, interesses e limitações diferentes, e isto não é problema! É importante, portanto, que os professores sejam capazes de identificar essas necessidades e adaptar suas abordagens de ensino com materiais e posturas metodológicas adequadas a elas. Uma prática inclusiva também envolve a utilização de recursos e tecnologias que possam ajudar a tornar a aprendizagem mais acessível para todos os alunos. Por exemplo, dispositivos de áudio e legendas podem ajudar alunos com deficiência auditiva a acompanhar as aulas, enquanto tecnologias de reconhecimento de voz podem ajudar alunos com deficiência física a participar mais ativamente nas atividades em sala de aula.

Além disso, a inclusão na educação não deve ser apenas uma preocupação dos professores, mas de toda a comunidade escolar. É importante que a escola como um todo esteja comprometida em fornecer um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Isso pode incluir a implementação de políticas anti-bullying, a criação de grupos de apoio para alunos com necessidades especiais e a promoção de eventos e atividades que celebrem a diversidade e a inclusão.

Por fim, a prática inclusiva na educação também envolve a conscientização e a educação da sociedade em geral. É importante que as pessoas entendam a importância da inclusão na educação e sejam encorajadas a apoiar e promover essa causa. Isso pode ser feito através da realização de campanhas de conscientização e da participação em atividades comunitárias que incentivem a inclusão e a diversidade. Sintetizando, reiteramos a importância da inclusão, na educação, mediada pelas múltiplas linguagens e vozes, apresentadas como possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os sujeitos vinculados aos distintos processos educativos. Tratamos, pois, de práticas importantes e necessárias que envolvem a compreensão das necessidades e particularidades individuais de cada sujeito, do uso de recursos e tecnologias para tornar a aprendizagem mais acessível, bem como o compromisso ético do professor/a e da comunidade escolar em fornecer um ambiente acolhedor e inclusivo e a conscientização das instituições e agentes educativos envolvidos no processo de formação inicial e continuada de professores.

As distintas incursões efetuadas, com professores provenientes da Educação Básica, Superior, vinculados às especificidades de atuação e formação aqui apresen-

tadas, permitiram que diante da proposição de cada exercício, compreendêssemos a necessidade de ficarmos atentos ao quão intensos são os impactos das rupturas vividas nos distintos processos educativos, nos diferentes níveis de ensino. Embora tenhamos vivido uma pandemia de saúde mundial, os impactos foram individuais, coletivos, sociais, políticos, econômicos, éticos, dentre outros, em todas as instâncias.

De modo particular, a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, requer por meio desta proposição o desafio da construção de indicadores que acolham as lacunas sentidas, dando aos sujeitos aprendentes a possibilidade de reconhecer que melhor se aprende no

[...] processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisa e de criar reações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2003, p.2).

Problematizar, investir na construção da atitude investigativa, altera substancialmente os modos de ensinar e de aprender, os modos de pensar e de fazer, inclusive no que se refere à percepção, reconhecimento e disponibilização dos diferentes recursos que reverberam em favor das múltiplas linguagens, reconhecidas e assumidas, por meio do desafio aqui traduzido. De acordo com uma reflexão inerente à obra: *A construção do pensamento e da linguagem*, o autor, apresenta-a como uma possibilidade ímpar, de descobrirmos a vida e seus vínculos, num mundo cheio de linguagens e vozes, que requerem atenção.

[...] linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente, para mim. [...] então é evidente que não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como [...] como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmos. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmos da consciência humana. (VYGOTSKY, 2010, p.486)

Se a linguagem é uma consciência prática, a materialidade deste exercício nos trouxe inúmeras evidências relativas ao mundo da palavra e seus vínculos, os quais precisam ser desvelados no interior da sala de aula, particularmente, se considerarmos as contradições que emergem da realidade e dos recursos metodológicos em-

pregados neste processo de apropriação e construção dos vínculos com as múltiplas linguagens, conectadas à realidade da vida de cada sujeito.

## 5. Considerações finais

O exercício formativo em tela, refletido à luz das contribuições dos interlocutores, evidencia a necessidade de fortalecimento das diferentes linguagens, culturas, vozes, pelo contato e possibilidades trazidas para o interior das salas de aula nos diferentes níveis de ensino. Se linguagem é vida, a vida que pulsa, que desenha o cenário onde vivemos, que se faz sentir em tudo e em todos, precisa ser reconhecida e assumida em sua multiplicidade. Particularmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, lócus de formação e atuação dos pedagogos.

Sabemos que a criança é constituída de múltiplas linguagens. A linguagem oral, a linguagem visual e audiovisual, mediada pela fala do adulto, pela fala de umas com as outras, por meio da contação de histórias, pelo jogo, brinquedo e pela brincadeira a linguagem visual por meio das artes visuais (pintura, colagem, modelagem), teatro, dramatização, a música, as narrativas etc. Vale destacar que, quanto mais enriquecermos e diversificarmos a linguagem das crianças, mais e melhor contribuiremos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Trata-se de um processo que é histórico, que promove o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, que amplia o repertório cultural, a vivência de novos e distintos sentimentos, promovendo o encantamento, subsidiando a identificação dos direitos das crianças à vivência plena da sua infância.

## Referências

ALONSO, M. **A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais**. Olhar do professor, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 31-41, nov. 1999.

ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. **A música na Educação Infantil**. In: NICOLAU, Marieta Lucia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes Dias (Orgs.). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

BENATTI, L. M.. **Notas Sobre a Potencialidade da Arte para a Educação**. Boletim de Publicação Discente - Faculdade Eficaz, v. 1, p. 1, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R.L.G.L. de. **Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar.** In: PINTO, F.C.F.; FELDMANN, M.G.; SILVA, R.C. (Org). Administração escolar e política da educação. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

FREIRE, Renata Teixeira, Junqueira & BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Sobre letrar ou alfabetizar na Educação Infantil:** a linguagem na Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Alfabetização\_Abalf. Vitória, ES, v.1, n.4, p.171-186.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas psicopedagógicas.** 2. ed. rev. e atual, Curitiba: Ibepex, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, J. M. **Caminhos para a aprendizagem inovadora** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica, 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 2224.

NEDER, D. L. de S.; ALMEIDA, É. C. S.; CUNHA, L. E. A. L.; FERNANDES, L. C. da S.; CASTRO, T. L. de; ALMEIDA, T. C. de. Importância da contação de histórias como prática educativa o cotidiano escolar. **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 1, jan./jun., 2009, p. 61-64.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem a sala de aula: reflexões sobre a cultura visual.** Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito. **Pedagogia dos projetos.** Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, set. 2003. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoiio/bibliotecas/textos/pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 30 de abril 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/Proposta\\_Curricular\\_2014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Proposta_Curricular_2014%20(2).pdf). Acessado em: 18 maio, 2023.

SILVA, Eunice Isaias da. Charge, Cartum e Quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia. **Revista Solta a Voz.** V. 18, nº 1, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/2512>. Acessado em: 18 maio, 2023.

SOARES, Rosa A. A importância da arte para a socialização. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42(2), 1-3, 2007.

VYGOSTKY, L, S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora.** DP & A. Rio de Janeiro, 2. ed. 2003.

## CAPÍTULO 3

# Da elaboração à execução de um projeto de ensino: a língua espanhola em foco

*Maria José Laiño<sup>13</sup>*

*Eduardo Elían Vicari<sup>14</sup>*

*Maria Eduarda Albuquerque<sup>15</sup>*

### 1. Palavras iniciais

O Programa de Educação Tutorial (PET) tem como propósito promover a inserção de estudantes de cursos de graduação em atividades de pesquisa, ensino e extensão/cultura ao longo da sua formação acadêmica. Dentre as propostas de trabalho que o grupo se envolve, está o projeto “Ensino de espanhol como língua adicional”, que iniciou as suas atividades no primeiro semestre de 2022, fruto de uma parceria entre o PET - Assessoria Linguística e Literária (doravante PET - ALL) e o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS). Sob a orientação da professora doutora Maria José Laiño, este projeto promove a propagação do ensino de língua espanhola, tanto para a comunidade interna quanto externa da UFFS, por meio da oferta de cursos de espanhol gratuitos, cumprindo com o papel social da universidade para a formação de cidadãos. Atualmente, as aulas desse projeto são planejadas e ministradas pelos acadêmicos do curso de Letras - Português e Espanhol e bolsistas do PET - ALL, Eduardo Elían Vicari e Maria Eduarda Albuquerque.

A execução do projeto justifica-se por dois fatores importantes: (i) contribui para a valorização da língua espanhola, oficial em 21 países, sendo sete deles fron-

---

13 Doutora em Estudos da Tradução, docente do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Colaboradora do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

14 Estudante da 7ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

15 Estudante da 7ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Bolsista do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes.

teiros ao Brasil, portanto, iniciativas como esta estreitam o vínculo de união entre os países da América Latina, e (ii) possibilita ao acadêmico ter uma das primeiras experiências docentes que são construídas e vivenciadas pelos discentes do curso de Letras - Português e Espanhol, ampliando a formação dos envolvidos no projeto, por meio da prática docente amparada pela teoria, contribuindo constantemente para a construção da práxis de ensino.

Assim sendo, os objetivos do projeto estão ligados e voltados para a valorização da língua espanhola, ao promover cursos gratuitos para toda a comunidade, que apresenta demanda de aprendizagem desta língua, a considerar que a sua oferta obrigatória nos currículos escolares foi revogada. Destarte, a partir desta ação pontual, contribuimos para a construção de uma América Latina cada vez mais coesa e consciente sobre a sua própria região do continente americano, além de assegurar um diálogo teórico-prático aos discentes em formação que ministram as aulas de/em espanhol.

Posto isto, este capítulo apresenta as ações desenvolvidas pelo projeto, que contemplou a oferta dos seguintes cursos: 'Curso de competências interculturais em contexto acadêmico de língua espanhola', 'Aprendendo espanhol a partir de músicas', 'Aprendendo espanhol a partir de jogos' e 'Curso de espanhol para fins específicos: área da saúde em foco', ministrados em 2022 e 'Espanhol instrumental I' e 'Aprendendo espanhol a partir de músicas', ministrados em 2023. Ao tratar sobre a oferta de cursos de línguas, é importante ressaltar que toda prática está permeada de aspectos teóricos. A fim de contextualizar o conceito de língua e gêneros textuais e discursivos, nos baseamos em Antunes (2009), Koch (2011) e Marcuschi (2008). Para a abordar o conceito de interculturalidade Bauman (2013) foi utilizado como suporte teórico.

## 2. A relação entre língua e cultura e o papel dos gêneros textuais e discursivos

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, estão em funcionamento tanto a *aquisição* quanto a *aprendizagem*. O processo de *aprendizagem* de línguas adicionais é consciente e decorrente do conhecimento formal "sobre" a língua e ocorre quando o estudante está ciente de seu avanço e progresso. Por outro lado, considera-se a *aquisição* como um desenvolvimento automático originado no subconsciente do sujeito, que surge por meio da necessidade de comunicação social, semelhante à assimilação, processo que ocorre naturalmente na aquisição de língua, conforme Krashen (1985, p.88 apud CALLEGARI, 2006).

Nessa perspectiva, estar disposto a aprender uma nova língua envolve diversos aspectos, como sair da zona de conforto de suas habilidades linguísticas já existentes de sua língua materna, colocando-se à disposição e arriscando-se no que é considerado

novo, (re)dimensionando os processos cognitivos cerebrais para comunicar-se em uma língua adicional. Assim sendo, este projeto de ensino busca instigar os alunos dos cursos ofertados a compreenderem a importância de aprender uma nova língua demonstrando suas abrangentes dimensões, bem como assegurar aulas metodologicamente planejadas pelos professores/bolsistas, amparados pelo método comunicativo de ensino.

Posto isso, neste tópico, abordamos a concepção de língua que nos norteia em nossas escolhas pedagógicas, bem como o conceito dos gêneros textuais e discursivos, que são grandes aliados no contexto dos cursos ministrados, finalizando com o conceito de interculturalidade, que se torna um alicerce para amparar as aulas e abordar nelas tanto aspectos linguísticos como culturais.

## 2.1 Concepção de língua

Como profissional da área das linguagens, é relevante ter a consciência do seu próprio conceito de língua, pois compreendemos que reconhecer esta definição facilitará o trabalho pedagógico. Além disso, como não há apenas uma definição de língua, cabe ao docente assumir uma delimitação, tendo em vista que tal conceito permeará o seu trabalho em sala de aula. Diante disso, compreendemos que existem quatro elementos indissociáveis para a construção do processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento, são eles: língua, cultura, identidade, povo (ANTUNES, 2009). Quanto a isso, é imprescindível que ao professor esteja claro que a língua desempenha um papel fundamental para a formação de identidade de um povo, composto por sujeitos que carregam junto a si uma bagagem sócio-histórica-cultural, onde a linguagem é o principal instrumento de comunicação entre os indivíduos. Consequentemente, as aulas dos cursos oferecidos foram planejadas de acordo com as quatro dimensões que destaca Antunes (2009), ponderando que a grande maioria dos alunos buscou aprender a língua espanhola para diferentes fins de comunicação.

Segundo Koch (2011, p. 15) no que diz respeito à interação social da língua:

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados [...] (KOCH, 2011, p. 15, grifos da autora).

Nessa proposta, o ensino de língua espanhola exige a exposição dos processos de cognição do estudante enfatizando as práticas comunicativas. Portanto, é necessário que o ensino da língua esteja contextualizado no que diz respeito aos aspectos gramaticais, sendo que, quando isso ocorre, “a língua deixa de ser apenas um

conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, *para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa* [...] (ANTUNES, 2009, p.21, grifos da autora). É inegável que a gramática seja um elemento importante durante o processo de aprendizagem de uma língua, entretanto, é somente uma das partes do construto linguístico. Nesse cenário, os gêneros textuais e discursivos foram um grande aliado e utilizados pelos professores ao longo da realização dos cursos, com objetivo de oferecer aos estudantes um processo contextualizado de aprendizagem da língua espanhola, contribuindo efetivamente para a interação social desses sujeitos, em língua estrangeira.

Para Antunes (2009, p. 35) “as línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”, assim, vale ressaltar que a utilizamos com algum objetivo ou funcionalidade, usando-a por meio dos gêneros do discurso. Assim, corroborando para o fim da visão reducionista frente ao uso da língua, buscou-se abordar aspectos gramaticais, culturais, identitários da comunidade hispanofalante, por meio de diversos textos, sejam eles escritos ou não, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Quanto a isso, Antunes (2009, p. 50) aponta a importância de “considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”. Desse modo, a compreensão de um novo código linguístico se constrói em conjunto com elementos culturais da língua em estudo, os associando a práticas sociais, para que as mais diversas situações discursivas possam fazer parte da vida dos sujeitos.

## 2.2 Uso funcional dos gêneros textuais e discursivos

Bakhtin (2016 [1979], p. 11) afirma que o uso da língua efetua-se

em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de uma campo de comunicação. Evidentemente cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 11).



Portanto, para que o texto possa assumir centralidade no ensino de línguas, é necessário compreendê-lo em seu sentido amplo, como uma unidade comunicativa complexa que pode ser considerada verbal ou não verbal, distribuída em diferentes gêneros, a depender da situação comunicativa. Além disso, os gêneros, como bem definido pelo filósofo russo, possuem uma multiplicidade de intenções e propósitos que estão interligados com a função comunicativa dos sujeitos no âmbito social.

A interação entre os sujeitos está permeada pelos diferentes gêneros textuais e discursivos dos campos de comunicação, ou seja, “falamos ou escrevemos, sempre, em textos” (ANTUNES, 2009, p.50). Nessa perspectiva, torna-se primordial dimensionar metodologias de ensino e aprendizagem focadas na interpretação das atividades funcionalistas que os textos exercem nas relações sociais, nesse sentido, podemos mencionar, conforme lembra Antunes (2009, p.53) “se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional de atividade interativa”. Dessa maneira, levando em consideração a fala da autora, nos compete como docentes/bolsistas assumir um ensino de língua que possui centralidade nos gêneros textuais e discursivos como objeto de estudo em sala de aula. Vale ainda ressaltar que:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social [...] (MARCUSCHI, 2008, p.162).

Por essa razão, o trabalho com gêneros textuais e discursos resulta no desenvolvimento de competências linguísticas do estudante, além de proporcionar a ele habilidades discursivas, passando a ver o texto com função comunicativa. Desta forma, é possível permitir que o aluno possa reconhecer a forma composicional de cada gênero, a funcionalidade das regras gramaticais, os propósitos comunicativos, bem como o lugar social em que tem lugar cada interação. Por essa razão, Antunes (2009, p. 61) conceitua que “os gêneros textuais permitem que se apreenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais”. Em outros termos:

Ser funcional (ou funcionalista) implica quatro questões básicas: para que eu quero dizer isso (função comunicativa da mensagem); por que quero dizer isso (intenção pragmática); como vou dizer isso (estruturas que servem a essa intenção) e para quem eu digo isso (o interlocutor) (POLCHLOPEK; ZIPSER; COSTA, 2012, p. 23, grifos das autoras).

De acordo com essa perspectiva, o funcionalismo estuda a linguagem em seus múltiplos contextos de usos sociais, sempre por meio do texto, carregados de intencionalidade e necessidades dos falantes da língua em um panorama sociocultural do nosso objeto de estudo, a língua.

### 2.3 Cultura e interculturalidade

Segundo Bauman (2013), o conceito de cultura inicialmente foi idealizado para criar uma educação cultural em massa, visto que a classe baixa era entendida pela classe média/alta como inferior, dessa maneira, o objetivo era padronizar as culturas. O recorte da sociedade que possuía livre acesso a ambientes de atividades relacionadas a letras, belas artes, ócio, etc., eram vistos como intelectualmente superiores, e por conta disso somente os que usufruíam desses privilégios eram considerados seres culturais. Por essa razão, o conceito “cultura” era utilizado para uniformizar os costumes, e a cultura que estava na base de unificação era a da classe alta da sociedade.

Para Matthew Arnold (1869) citado por Bauman (2013, p. 12) “a cultura busca eliminar as classes, generalizar por toda parte o melhor que se pensa e se sabe, fazer com que todos os homens vivam numa atmosfera de luz e doçura”. Dessa maneira, inicialmente o termo “cultura” foi designado para separar teoricamente os que obtinham o conhecimento (classe alta) e os ignorantes (classe baixa). No entanto, é importante reconhecer que essa concepção inicial do conceito cultura, era equivocada e desprovida de entendimento social, já que as culturas minoritárias eram desconsideradas. Com o passar do tempo, a ideia de cultura difundiu-se, no entanto ainda se acredita que há uma cultura superior e uma inferior.

Ainda que o conceito cultura seja muito amplo e complexo de delimitar, no âmbito deste artigo, concordamos com a definição trazida por Göhring (1978) e citada por Nord (2009, p. 216)

A cultura consiste em tudo o que temos que saber, dominar e sentir para ser capaz de avaliar se de determinada forma de conduta apresentada pelos membros de uma comunidade em seus respectivos papéis está ou não de acordo com as expectativas gerais e com as expectativas de comportamento para esta comunidade, a não ser que estejamos dispostos a submetermos às consequências de um comportamento não aceitável.

Portanto, de acordo com essa definição, compreendemos que cada grupo social é permeado por elementos culturais que são tacitamente acordados pelos membros de cada sociedade, sendo o comportamento humano determinado por esses valores.

Dentro do campo dos estudos de identidade cultural, o assumir-se latino como identidade cultural própria, ocupa lugar de destaque nas discussões contemporâneas. Por muitos anos, a América Latina foi relegada a um espaço marginalizado pelos Estados Unidos e Europa, fazendo com que fosse designada a um patamar inferior. Compreendemos que essa visão de cultura inferiorizada fez com que a identificação das pessoas como latinoamericanas não seja algo natural e sim aprendido. A depreciação por parte dos países estrangeiros pode estar ligada à ignorância em relação à cultura diversa latinoamericana, dessa forma, generalizam e unificam os costumes de uma sociedade plural e distinta (PARAQUETT apud RIBEIRO, 2001).

Tendo em vista a desvalorização cultural latinoamericana e a falta de reconhecimento da sociedade como americanos, torna-se necessário inserir a interculturalidade nos espaços sociais e ressalta-se a importância de trabalhá-la nos espaços acadêmicos, que são responsáveis pela formação de profissionais da educação. O conceito de interculturalidade envolve trabalhar com culturas marginalizadas e as variações latinoamericanas desfocalizadas de grandes centros culturais, dessa forma, a interculturalidade visa abranger linguagens e discursos heterogêneos da América Latina em geral, e não trabalhar apenas a cultura de grandes capitais (PARAQUETT, 2009).

### 3. Experiência docente no âmbito do Centro de línguas

Os conceitos expostos até o presente invariavelmente interferem na experiência docente, já que trata-se do ensino de uma língua adicional, neste caso o espanhol, para o público brasileiro, isto é, há uma relação de contraste intercultural, envolvendo múltiplas culturas dentro do âmbito da América Latina, em grande medida.

A experiência docente é práxis e envolve um processo em que os licenciandos precisam estabelecer um diálogo prático-teórico durante toda sua formação, além disso, essa busca por conhecimento é contínua e está sempre em transformação. Deste modo, vale reiterar que este projeto de ensino oportuniza a experiência docente para futuros professores, somando conhecimentos teóricos e vivências da graduação para as atividades em sala de aula.

É no exercício da atividade profissional, nas vivências individuais e coletivas que o professor desenvolve suas habilidades, competências, o seu saber de saber fazer. Eles se desenvolvem no cotidiano, em situações concretas que dependem de sua capacidade de interpretar os eventos, de sua segurança em decidir e improvisar [...]. (MADI, 2020, p.21)

Diante de tal pressuposto, é importante ressaltar que a elaboração do planejamento de ensino, que objetiva traçar metodologias, planejar e organizar aulas antes

e durante o processo de ministração, é um importante agregador à experiência docente que vem sendo explorada e trabalhada desde o início do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

Embora o Brasil possua fronteira com países hispanofalantes, a Lei nº 13.415/2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou a língua inglesa obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, sendo possível a oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, em formato optativo, caso as instituições de ensino queiram. Anteriormente a essa lei, no ano de 2005, a lei nº 11.161/05 tinha como obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, no entanto, essa lei foi revogada pelo governo Temer, em 2017.

Tendo em vista a desvalorização da língua espanhola no Brasil, intensificamos a justificativa da oferta de cursos de espanhol à sociedade, buscando promover não somente o aprendizado desta língua, mas também a compreensão e valorização das diferentes culturas dos povos hispanofalantes e latinoamericanos.

Por conta disso, os cinco cursos ministrados até o momento buscaram explorar a interculturalidade, visando abordar conteúdos culturais juntamente com conteúdos gramaticais da língua espanhola, relacionando, assim, aspectos linguísticos com semânticos e pragmáticos. A fim de sintetizar os conteúdos trabalhados em cada curso, relatamos brevemente cada experiência, com discentes de diferentes níveis de conhecimento:

### **Curso 1:**

Após o estabelecimento da parceria entre o PET e o CeLUFFS, o primeiro curso ofertado foi intitulado de “Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola”, ministrado pela petiana Maria Eduarda Albuquerque, no início de março de 2022, no Campus Chapecó. As aulas foram ministradas para o nível A2 de língua espanhola, isto é, o estudante já deveria ter algum conhecimento introdutório da língua para acompanhar o conteúdo do curso, que teve como foco apresentar um panorama cultural latinoamericano. O objetivo das aulas foi enfatizar principalmente aspectos socioculturais de alguns países que fazem fronteira com o Brasil, como Argentina, Uruguai e Paraguai, visando fugir do padrão de ensinar apenas a cultura de principais capitais da América Latina. Durante as aulas, foram abordadas temáticas culturais de pequenas cidades dos países fronteiriços e, para isso, foram utilizadas diversas dinâmicas, dentre elas a exploração de gêneros textuais e recursos audiovisuais como músicas de diferentes cantores e artistas hispano-americanos, a fim de incentivar a participação.

**Curso 2:**

O segundo curso ofertado pelo projeto foi o “Aprendendo espanhol a partir de músicas” ministrado pelo petiano Eduardo Elían Vicari, em maio de 2022. Para o curso, o petiano buscou contemplar músicas de artistas hispanofalantes, com o objetivo de ensinar a língua a partir do gênero letra de música, construindo um ambiente de debate sociocultural, ensino gramatical e ensino linguístico. O curso foi destinado ao nível A1, tendo em vista que o público foram estudantes de diversos cursos de graduação da UFFS, ademais, no decorrer do curso foram abordadas as primeiras noções básicas da língua espanhola para dar suporte linguístico. Ao final do curso, foi possível notar o engajamento e a aprendizagem que os alunos obtiveram ao longo das aulas a partir das atividades comunicativas propostas. Em maio de 2023, a petiana Maria Eduarda Albuquerque iniciou as aulas da segunda edição desse curso, cujo público também é bastante heterogêneo, abarcando diversos cursos de graduação da UFFS.

**Curso 3:**

“Aprendendo espanhol a partir de jogos”, destinado ao público nível A1, foi o terceiro curso oferecido e ministrado pela petiana Maria Eduarda Albuquerque. O curso teve como objetivo ensinar a língua espanhola a partir de jogos e atividades lúdicas, buscando apresentar a língua a partir da utilização de metodologias ativas para incentivar a aprendizagem. Outrossim, a utilização de materiais manipuláveis foi de grande valia, tendo em vista a heterogeneidade dos estudantes que participaram, dessa maneira, além de abranger os conhecimentos prévios de todos os alunos, também incentivou a permanência no curso por abranger essa diversidade acadêmica. A partir dos jogos lúdicos, foi possível ensinar temáticas culturais, sociais e comunicativas da língua espanhola de forma distrativa e agregadora.

**Curso 4:**

Em setembro, foi oferecido o último curso do ano de 2022, intitulado “Espanhol para fins específicos: área da saúde em foco”. O curso foi ministrado pelos dois petianos vinculados ao projeto, Eduardo Elían Vicari e Maria Eduarda Albuquerque, e ocorreu nas dependências da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a partir de uma parceria estabelecida com o curso de Enfermagem. As aulas ocorreram aos sábados na intenção que houvesse a integração das duas universidades (UFFS e UDESC). O curso proposto teve como objetivo auxiliar os praticantes da área da saúde a se comunicarem em língua espanhola durante os atendimentos a pacientes hispanofalantes, os quais vivem na cidade de Chapecó. Como o público não tinha conhecimento na língua espanhola, o curso ofertado foi destinado ao nível A1, sendo

composto por estudantes da graduação em Enfermagem e Medicina, mestrandos, doutores e formados e atuantes da área da saúde. Portanto, com a oferta deste curso, conseguimos atingir a comunidade externa à UFFS, já que havia uma grande demanda de pessoas fora das duas universidades (houve cerca de 60 inscritos para uma turma de 30 vagas). Dessa forma, os participantes do curso utilizaram das aulas para aprimorar seus conhecimentos relacionados à população imigrante, e aprender estratégias de comunicação para assim melhor atender essa parcela da comunidade que ainda não possui conhecimento pleno da língua estrangeira portuguesa. Para a realização das aulas, foram utilizadas metodologias ativas para melhor efetividade, como jogos pedagógicos, com o intuito de incentivar a permanência dos alunos ao longo do curso. Além disso, os conteúdos trabalhados nas aulas eram específicos e contextualizados para área da saúde, sempre contextualizando com as situações comunicativas recorrentes em atendimentos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), Unidades de Pronto Atendimento (UPA) e hospitais.

#### Curso 5:

O curso “Espanhol instrumental I” que iniciou suas aulas em maio de 2023, é ministrado pelo petiano Eduardo Elian Vicari. Dessa vez, a habilidade de leitura é a mais utilizada pelo professor/bolsista do curso, visto que o ensino instrumental de línguas é focado nessa habilidade específica. No entanto, a oralidade, escrita e escuta são trabalhadas e aprendidas por consequência, mesmo que o enfoque principal seja a leitura. O curso tem como objetivo ensinar as regularidades da língua por meio da interpretação e compreensão de alguns gêneros textuais e discursivos. O curso, ainda em andamento, tem a participação de estudantes de graduação da UFFS e membros da comunidade externa.

## 4. Contribuição para a formação docente e acadêmica

Após a descrição sucinta de cada curso ministrado, é importante destacar a contribuição de toda essa experiência para a formação como docentes. Para iniciar, destacamos uma fala de Paulo Freire (1996, p. 13), sobre a relação da docência e discência:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 13).

Dessa maneira, Paulo Freire expressa a importância das interações entre aluno e professor, tornando evidente que uma das formas de aprender é ensinando, assim,

ensinar e aprender é uma via de mão dupla, pois o professor aprende tanto quanto o aluno. Para o autor, ambos os sujeitos possuem papel ativo na aprendizagem, o docente não é limitado a transmitir conhecimento, destacando que ensinar e aprender são conceitos simbióticos.

Tendo em vista a importância desse processo inseparável de ensino e aprendizagem, torna-se perceptível a influência que o projeto “Ensino de espanhol como língua adicional” tem na vida acadêmica dos discentes ministrantes dos cursos. Ministrar cursos de língua espanhola auxiliou no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, bem como na criação de materiais didáticos para a aplicação em sala de aula. Ademais, a experiência ainda na graduação como professor de LE, contribui na ampliação de conhecimento referente à língua espanhola e suas particularidades culturais.

Ademais, destaca-se a importância de trabalhar com público diverso em relação à proficiência da língua espanhola e também à variação de personalidades acadêmicas, isso auxilia o professor em formação a desenvolver habilidades de adaptação de questões ligadas à didática, para que assim possa atender às necessidades específicas de cada aluno. Outrossim, as aulas oportunizam a utilização de ferramentas digitais e de materiais manipuláveis em benefício da aprendizagem da língua estrangeira de forma eficiente.

## 5. Considerações finais

Neste capítulo, abordamos sobre o projeto de ensino “Ensino de espanhol como língua adicional”, implementado a partir da parceria entre o PET ALL e CeLUFFS. Projetos como esse oferecem grandes oportunidades aos estudantes que, ainda em processo de formação, podem praticar a docência de maneira similar à rotina de um professor já formado. Isto é, os bolsistas/professores assumem turmas, são os principais responsáveis pelo andamento das aulas, pela mediação do conhecimento e o público-alvo, pela organização metodológica, criação e refinamento de estratégias docentes e devem zelar pelos importantes pormenores que fazem parte da prática docente, como lidar com documentos específicos da área como lista de frequência, organizar os conteúdos a serem ministrados, cumprir os prazos para fechamento de notas, entregar os diários preenchidos, etc.

Para além das questões didático-metodológicas que são praticadas com a execução do projeto, ressalta-se também a própria prática da língua espanhola pelos docentes/bolsistas, que é ampliada e incrementada pelo movimento de ensiná-la aos interessados em aprendê-la. Aprender uma língua adicional/estrangeira em um país onde esta não é língua oficial torna-se uma tarefa desafiadora, já que há que se criar situações para a prática da língua alvo.

Sobre o ensino da língua espanhola, gostaríamos de pontuar que ainda que tenha sido revogada a lei que obrigava a oferta da língua nas escolas brasileiras, movimentos nacionais importantes como o Ficaespanhol têm ganhado força política para retomar um espaço que estava assegurado para esta língua, que é a segunda mais falada no mundo. Desse modo, este projeto torna-se um aliado às causas pela permanência da língua espanhola nas escolas básicas ao tornar visível a demanda e interesse pelo aprendizado desta língua.

Por fim, compreendemos que os grupos PET, em específico o PET-ALL é um grande propulsor do crescimento acadêmico e, conseqüentemente, profissional, já que os envolvidos assumem responsabilidades e compromissos importantes com a comunidade externa à UFFS, promovendo, assim, a consciência de seu significativo trabalho, durante e após o seu processo de formação.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1.ed. 3.reimpre. São Paulo, SP: Parábola, 2009. 238 P.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 abr. 2023.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 87-101, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168 p.

MADI, Sonia. Com quais saberes se constrói uma prática? **Na ponta do lápis**, [S.l.], ano XVI, n. 35, p. 12-21, 18 ago. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209 - 243.



PARAQUETT, Marcia. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 6 (3), Madrid: Universidad de Nebrija, 2009, p. 1-23.

POLCHLOPEK, Silvana Ayub; ZIPSER, Meta Elisabeth; COSTA, Maria José R. Damiani. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução & Comunicação**, v. 24, 2012.

## CAPÍTULO 4

# A importância da cultura no contexto da pandemia e o uso das tecnologias digitais para aproximar as pessoas - relato de uma experiência<sup>16</sup>

Mary Stela Surdi<sup>17</sup>

Kethlin Camila Salles<sup>18</sup>

Maricelia Cardoso Santiago<sup>19</sup>

Rosimary Gonçalves Reis<sup>20</sup>

### 1. Introdução

O ano de 2020 já aponta nos livros de História de todas as nações, assim como na biografia de todos nós, como um ano de ressignificações. A pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19), uma doença infecciosa que tem como agente etiológico o Sars-Co-V-2, que provoca a síndrome respiratória aguda grave (SARS) e espalha-se por meio de gotículas de saliva ou secreção nasal (AHN et al, 2020), impôs o distanciamento e/ou o isolamento social como forma de contenção da disseminação desse vírus mortal. Com isso, todos os setores da sociedade foram afetados e buscaram alternativas para dar continuidade às suas atividades.

Na educação não foi diferente, já que o processo ensino-aprendizagem não pode ser abruptamente interrompido. Por isso, no Brasil, a partir da nota técnica

---

16 Artigo resultante do projeto de extensão “*Circuito Cultural: o uso das múltiplas linguagens em sala de aula*”, vinculado ao PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS/Chapecó.

17 Coordenadora e orientadora do projeto, Mestre em Letras/Linguística, Docente da área de Língua Portuguesa e Linguística da UFFS/Chapecó.

18 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS/Chapecó.

19 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS/Chapecó.

20 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista do PET Assessoria Linguística e Literária da UFFS/Chapecó.

emitida pelo Ministério da Educação em meados de março de 2020, apresentou-se como alternativa a continuidade das atividades escolares mediadas pelas tecnologias do ensino à distância, por meio de plataformas digitais e de outros recursos tecnológicos acessíveis a professores e estudantes. (BRASIL, 2020) Assim fizemos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e retomamos as atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizando as atividades planejadas de maneira online, utilizando diferentes plataformas e ferramentas digitais.

Dadas as necessidades de adequação à modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), definida por Behar (2020, online), como uma modalidade de ensino “que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”, promovemos uma série de adaptações para que nossas atividades de formação vinculadas ao Programa de Educação Tutorial (PET) Assessoria Linguística e Literária da UFFS/Chapecó tivessem continuidade no contexto da pandemia.

Por isso, o projeto de cultura *Circuito Cultural: o uso das múltiplas linguagens em sala de aula*, que originalmente seria realizado de forma presencial e tratando sobre o uso das múltiplas linguagens em sala de aula foi reformulado para acontecer de maneira online, focando na cultura por meio de apresentações artísticas envolvendo diferentes linguagens, com isso o redominamos como “Sarau Digital”.

A seguir, apresentaremos o relato dessa experiência, trazendo algumas reflexões acerca das relações entre arte, cultura e novas tecnologias em tempos de pandemia.

## **2. Arte, cultura e novas tecnologias**

O uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC) tem avançado vertiginosamente em todos os sentidos, e no contexto educacional foi ainda mais expressivo esse avanço, especialmente pelo cenário pandêmico que a sociedade vive nos tempos atuais. O tempo disponível proveniente dos isolamentos sociais impostos por decretos oficiais nos âmbitos federais, estaduais e municipais, possibilitaram a apreensão de novas técnicas aos indivíduos, levando-os a se alfabetizar digitalmente já que este seria um dos principais veículos de comunicação com o meio exterior.

O sujeito ao nascer já se torna um ser culturalmente influenciado tendo em vista as relações oriundas da coletividade, se adaptando às mudanças e as realidades. A interação social sempre foi a fonte de reconhecimento histórico na trajetória humana, a educação como papel ativo na vida do homem passou ao longo dos anos por transformações e neste contexto atual de linguagens digitais não seria diferente.

**A importância da cultura no contexto da pandemia e o uso das tecnologias digitais para aproximar as pessoas - relato de uma experiência**

A nova cultura criada a partir das múltiplas experiências no ambiente da Internet gera novas formas de pensar, sentir e agir nas pessoas, provoca transformações no modo de vida coletivo e traz a necessidade de refletirmos sobre esse processo ao mesmo tempo em que o vivenciamos cotidianamente. (GUIMARÃES, 2017, p. 19)

A linguagem digital é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vários momentos de acordo com suas respectivas habilidades e sua transversalidade vai de encontro a todas as áreas de conhecimentos. Na competência geral 4, direcionada “Comunicação/Área de Linguagens” a BNCC prevê “(Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (2017, p. 9), no entanto é na sua competência 5 que claramente é versado sobre a cultura digital apresentando a importância desta para as trocas humanas e suas interações sociais, desenvolvendo técnicas e ampliando possibilidades aos sujeitos de navegar nesse mundo digital.

As pessoas precisam se comunicar e este é um formato que oferece essa possibilidade, nesse contexto, as escolas devem disponibilizar recursos viabilizando essas ferramentas de forma consciente, demonstrando, refletindo e principalmente formando o sujeito para esse mundo tecnológico e não somente no manuseio de aplicativos como de redes sociais, envio/recebimento de mensagens instantâneas, mas também entender como se apresenta a criação de novas tecnologias e isso pode ser introduzido no ensino-aprendizado da criança desde o início da escolarização.

Baseando-se nesses elementos e dialogando com os temas transversais acerca da pluralidade cultural nos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998, p.132), que diz “todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade” e associando as discussões da BNCC (2017) que trazem sobre “valorizar as manifestações artísticas e culturais”, foi que houve a necessidade de mudança na perspectiva da arte e cultura. Com o fechamento dos espaços culturais como teatros, cinemas e bibliotecas que exigiam a aglomeração de pessoas e trazendo um impacto dramático na área da cultura e na vida das pessoas, os eventos tiveram que ser direcionados para as telas.

A arte e a cultura sempre tiveram um papel significativo na existência do sujeito, é também através destas que problemas com a saúde e transtornos mentais podem ser evitados. Com a ascensão da pandemia, sintomas como o de nível estresse elevado, crises de ansiedade, depressão, transtorno afetivo bipolar, etc, tiveram elevação em seus números e diante desse quadro, muitos especialistas da área se viram obrigados a buscar alternativas para controlar o cenário, alguns encontraram

na associação do tratamento psíquico à “arteterapia” essa possibilidade. Trazendo como conceito de arte a “expressão criadora e processo de construção que elabora a transfiguração do elemento sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos, das cores, enfim, da própria realidade, em produtos artísticos”. (DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE) e considerando nessa concepção a música, como forma de tratamento, Andrade e Pedrão (2005) propõem:

Percebemos que a música representa especial alternativa para o tratamento de doentes mentais devido à sua capacidade de reconstruir identidades, integrar pessoas, através de seu poder de inserção social e reduzir a ansiedade, proporcionando a construção de autoestima e identidades positivas, além de funcionar como importante meio de comunicação. (ANDRADE; PEDRÃO, 2005).

A arte está sendo um alento em meio ao caos em que estamos inseridos, comprovando que em tempos sombrios se destaca como uma necessidade humana, pois a dispensabilidade desse âmbito em nossas vidas causa rupturas emocionais. Em meio a um mundo com mecanismos do imediatismo o ser humano tenta se adaptar às inúmeras transformações, pensamentos e conceitos em que são muitas vezes expressados em fontes artísticas, ou seja, os meios artísticos geram comunicações e expressões que tecem as múltiplas linguagens do Homem, linguagens essas que transparecem os sentidos como dores, alegrias, discordâncias, revoltas e amores, sendo capaz de aliviar as bagagens acometidas pelo dia a dia da contemporaneidade. Nota-se que a linguagem artística pode ser revelada em inúmeros campos sociais e dela pode ser representada a disparidade social existente.

Outro fator de igual relevância que merece destaque é a questão da acentuação da desigualdade social de classes que a pandemia trouxe consigo. Por um lado, observou-se a necessidade de resignificação no campo educacional, posto que a educação não poderia ser interrompida por longos períodos e ter no futuro prejuízos que seriam incontáveis aos estudantes, educadores e a comunidade escolar no geral. Ocorre que, por outro lado, essa mesma necessidade denota consigo a manifestação mais ampliada da desigualdade social, na qual foram divididos os sujeitos que dispõem de recursos tecnológicos e poderiam acompanhar aulas remotas, eventos online, visitas a museus e bibliotecas virtuais, além das consagradas lives que estiveram em ascensão no período pandêmico, com os que não disponibilizam de tais recursos.

Em suas mais recentes pesquisas, SOARES (2021) discursa sobre as “crianças que há mais de um ano não têm acompanhamento educacional, as camadas populares não têm acesso à internet, os pais sem instrução e não tem possibilidade de acompanhamento da escolarização das crianças”. Embora haja necessidade de incentivar o uso das TDIC percebe-se um esforço ínfimo por parte dos governantes

em inserir esses equipamentos nas escolas, habilitar e promover a formação de professores, além de criar incentivos que atendam as camadas mais carentes.

### **3. O projeto Sarau Digital**

O presente trabalho foi elaborado a partir do subprojeto *Circuito Cultural: o uso das múltiplas linguagens em sala de aula*, subsidiado pelo PET Assessoria Linguística e Literária que foi criado em outubro do ano de 2019, com o objetivo de promover oficinas metodológicas e práticas com intuito de contribuir para a construção de um novo olhar acerca das múltiplas linguagens no exercício da docência.

Inicialmente, o projeto visava ser desenvolvido presencialmente no campus da Universidade Federal da Fronteira Sul localizado em Chapecó, contudo, com o cenário pandêmico, houve a necessidade de uma adaptação, passando de presencial para plataformas digitais, surgindo assim o evento cultural que foi denominado de Sarau Digital, um espaço criado no qual as pessoas se encontraram para se expressar ou se manifestar artisticamente, o objetivo destes eventos surgiram da necessidade de disponibilizar ações que fossem voltadas à cultura, devido a demanda de incluir atividades curriculares complementares e oportunizar um espaço aos inúmeros talentos despercebidos.

A organização do projeto foi realizada por quatro bolsistas do programa PET ALL: Ana Paula Moraes, Dara Manoelli Cecon, Kethlin Camila Salles e Maricelia Cardoso Santiago, todas discentes do curso de Pedagogia. O grupo buscou atrações para o evento, cerca de três dias antes foi criado um formulário de inscrição pelo Google Forms com um banner digital como forma de divulgação, o resultado foi de 22 inscritos. A petiana Dara Manoelli Cecon comandou o primeiro evento e no dia 01 de setembro de 2020, às 19h30, se deu o 1º Sarau Digital. Foi através da arte que o projeto passou a se desenvolver, as inúmeras formas de se manifestar online foram concedidas aos artistas, tendo por exemplo a arte da convidada Flávia Bezerra Souza do curso de Pedagogia da UFFS, que se propôs a iniciar uma pintura com tinta a óleo e finalizar no percurso da apresentação. Outra participação de suma importância foi a da acadêmica de História Taynara Aparecida Ferreira da Silva também da UFFS, que abordou a importância dos meios artísticos em tempos de isolamento e apresentou de sua autoria obras onde foram resultantes de muitas leituras literárias.

Dando sequência às apresentações, Nicolle Eduarda Martinelli do curso de Pedagogia UFFS se expressou com suas lindas canções e seu impressionante talento, Jéssica Fernanda Dias Vieira do curso de Letras UFFS cantou duas canções que

transpareciam sua força e autenticidade, para encerrar o primeiro evento a petiana Maricelia Cardoso Santiago contou uma história no formato de literatura de cordel com rimas sobre Augusto Frederico Schmidt de autoria de Chico de Assis, mostrando como existem diferentes formas de se contar uma história.

Em virtude da boa experiência com o primeiro Sarau Digital, foi optado por realizar no dia 25 de setembro de 2020 a segunda edição, a organização e mediação do evento foi realizada pela mesma equipe de organização anterior e os métodos de divulgação e inscrição foram quase os mesmos com a diferença nos portais de anúncio como uma ferramenta e estratégia a mais para a participação dos discentes. As divulgações se deram a partir das redes sociais do projeto PET, onde obtivemos a participação total de 40 inscritos contando com apresentadores e ouvintes, o feedback do evento foi positivo, segundo o depoimento dos participantes da segunda edição Guilherme Rafael de Siqueira, acadêmico do curso de licenciatura em Ciências Sociais, e Reges Alves de Medeiros, aluno do Curso Técnico de Meteorologia-IFSC Florianópolis, a realização do evento foi significativa:

Para nós, a música é ferramenta de expressão e de transformação, sendo assim, uma ferramenta muito valiosa por meio da qual nos posicionamos ideologicamente. Por essa razão, acreditamos ser muito importante dedicar um tempo durante a pandemia para compartilhar a arte e suas mais variadas expressões no Sarau remoto, reforçando aqui nossa gratidão pelo convite e satisfação em fazer parte dessa história. (SIQUEIRA e MEDEIROS, 2020)

O segundo relato foi o da acadêmica Jusselaine Rodrigues do curso de Geografia:

Do fundo do meu coração eu quero parabenizar todos os participantes, cada um com seu talento inigualável, a organização do evento também estão de parabéns pela iniciativa, vocês são demais eu me senti extremamente feliz pelo convite, o slam que eu com muito amor apresentei se chama PERDIÇÃO de Lívia Cruz. (RODRIGUES, 2020).

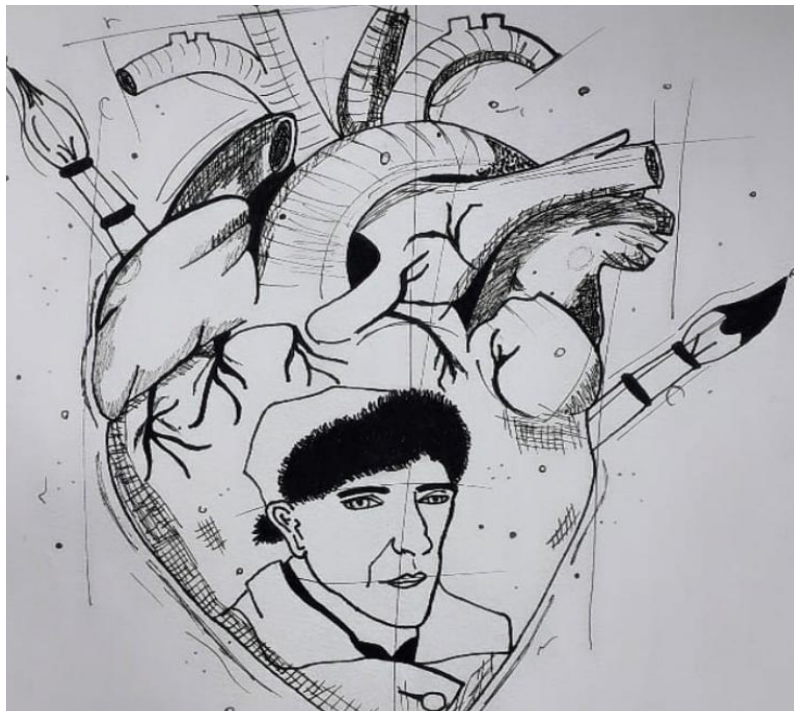
Contamos também com a participação da artista Nayla Beatriz Cunha Ladislau, que criou durante o Sarau uma releitura da arte de Vincent Willem van Gogh denominada de Autorretrato com a Orelha Cortada, e que gerou uma repercussão positiva no evento e posteriormente em alguns dias de sua apresentação ganhou uma visibilidade maior, resultando em uma projeção sobre alguns prédios na cidade de Belém, na capital do Pará. A figura 1 apresenta a imagem original com o autorretrato de Van Gogh com a orelha cortada e a figura 2 apresenta releitura produzida em tempo real pela artista, durante a realização do sarau e a figura 3 comprova a projeção dessa criação em um evento cultural:

Figura 1 – Autorretrato com a Orelha Cortada



Fonte: Van Gogh (2021)

Figura 2 – Releitura Autorretrato com a orelha cortada



Fonte: Cunha (2021)



Figura 3 – Releitura da Obra Autorretrato com a orelha cortada  
Projetada nos prédios de Belém do Pará



Fonte: Cunha (2021)

Com o sucesso de ambas edições do projeto foi programada e realizada uma última edição do Sarau Digital 2020, desenvolvida no mês de dezembro como encerramento das atividades do projeto. A programação se deu a partir de uma arte publicada na página do Instagram do PET como forma de anúncio junto com um link de formulário do Google Forms para a inscrição dos participantes, foi elaborado e publicado uma matéria no site da Universidade Federal da Fronteira Sul com o objetivo de alcançar todos os cursos da universidade.

No dia 04/12/2020 foi realizada a 3ª edição do Sarau Digital que contou com a participação de acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul e muitos inscritos da comunidade externa, sendo eles até de outros países. As Petianas Kethlin Camila Salles, Maricelia Cardoso e Ana Paula Moraes realizaram a condução do último evento que deu início às 14h com a apresentação da acadêmica Karen Gomes do curso de Filosofia da UFFS, integrante do Coletivo Juventude CANTA Dom José, Karen utilizou de sua gaita e voz para fazer sua arte, em seguida da comunidade externa o ator Marcelo Petzen graduado pela Escola Técnica de Atores “Nu Espaço” (Atuação para TV, Teatro, e Cinema) e natural de Chapecó, mas que atualmente estava residindo no Rio de Janeiro realizou sua apresentação, onde conseguiu expressar

através de uma poesia contada com seu violão os sentimentos do povo brasileiro com os acontecimentos políticos e públicos relacionados a pandemia, em seguida a acadêmica de Letras da UFFS e bolsista do PET Cíntia Maria Vicente recitou uma poesia denominada Preto no Branco, outra participação externa e internacional foi a do Rob que é mexicano, mas que atualmente reside no Texas. Rob é cantor e compositor e possui suas músicas publicadas na plataforma do Spotify e uma página no Instagram @ROB | Musician, Rob conhecia uma das bolsistas através de mídias sociais e plataformas de músicas, onde surgiu o convite para sua participação. Isso só foi possível pois o evento foi concedido de forma online.

Nesta última edição, a participação de Terezinha de Souza, graduanda no curso de Pedagogia pela UFFS, apresentou uma poesia chamada Sala de estar, a acadêmica de Pedagogia da UFFS se emocionou em fazer parte desse evento onde permitiu aflorar cada momento do confinamento da quarentena. Felipe Brum, ou só Feh, como gosta de ser chamado, apresentou um poema sobre si e nele dava ênfase em seus projetos:

Ser humano, negro, 23 anos, carioca, artista, gênero fluide, transviade, vegetariane. Secretarie da UNA LGBT Chapecó, estudante de Letras da UFFS; Escritor, Poetisa, Modelo, Produtora Cultural, Atriz, Apresentadora, Drag Queen, Drag Youtuber, Mãe Fundadora da Kiki Casa Erre, que tem atualmente 24 crianças. (BRUM, 2020)

Felipe fez sua apresentação diretamente da França, onde morava na época da realização do evento, outra participação que só foi possível por ter se dado de forma online, finalizando o evento, aconteceu a apresentação da acadêmica Daniele Pires do curso de Pedagogia da UFFS e bolsista do PIBID, que apresentou um poema chamado A beleza dos dias Comuns. Juntamente ao encerramento do evento o coordenador do PET, Dr. e professor Eric Duarte produziu e apresentou um curta-metragem de sua própria autoria.

Nunca na história da humanidade a sociedade teve que lidar com tantas mudanças, a cada dia surgem novas demandas, as quais a universidade precisa estar atenta e procurar construir respostas e soluções. Ao discorrer sobre a extensão, Silva destaca que ela surge “[...] como resposta aos desafios colocados à universidade, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto por aqueles que exigem da universidade um caráter mais popular” (2002, p. 226), assim esta ação extensionista procura corresponder com estas expectativas.

Diante dos resultados positivos, observamos que a cultura digital se fez presente em todo o processo do projeto que era constituído de forma presencial. A partir desse processo, iniciamos a busca por material científico como aporte bibliográfico

para nossa pesquisa de extensão, encontramos que a cultura digital é a fonte de busca para conhecimentos do século XXI.

#### **4. Reflexões sobre a experiência: arte, cultura e novas tecnologias em tempos de pandemia**

A tecnologia tem ampliado intensamente a capacidade do homem de estabelecer pontes referenciais entre o passado, o presente e o futuro por meio do seu conhecimento herdado, transmitido e reinterpretado. (QUADROS, 2002, p. 14). De fato, a tecnologia foi o maior vínculo com a sociedade diante uma pandemia, contudo, o contexto não foi de uma mera lembrança ou herança herdada de nossos antepassados, ela foi a conexão do mundo presente que se expandiu de forma súbita, se tornando a única maneira de comunicação, expressão, interação e manifestação, foi através das tecnologias que conseguimos realizar atividades de rotina como compras, checar exames realizados e nos comunicar com entes queridos, ressaltamos que a tecnologia já era existente, mas se tornou o instrumento principal de comunicação para a raça humana.

Através dos meios eletrônicos e digitais conseguimos dar sequência ao projeto Circuito de Oficinas que já havia sido elaborado no ano de 2019, mas readaptado em 2020. Nossa perspectiva, como petianas, era de realizar encontros e trocas de saberes de forma presencial, mas o inesperado aconteceu. O mundo, assim como a educação, não poderiam parar, o novo surgiu e a criatividade se fez presente, era notável o entusiasmo em cada reunião de organização ou encontro do evento Sarau Digital. Conseguimos apresentar conteúdo de qualidade com um enfoque de uma categoria excepcional, as dificuldades foram existentes assim como em qualquer circunstância, mas foram supridas pela persistência de cada integrante do projeto.

O Sarau Digital foi um evento que proporcionou as mais diversas emoções, teceu a inspiração da arte pelo íntimo de cada participante, sendo ele ouvinte ou apresentador, tornando cada experiência única, positiva, gratificante e impressionante mesmo diante de adversidades que foram surgindo no percurso. As culturas e pluralidades se destacaram, a diversidade humana foi amplificada, as experiências foram trocadas em falas, olhares e admiração.

Segundo relatos da ex Petiana Dara Manoelli Cecon:

A ideia de se fazer um Sarau nasceu na inquietude de um ensino remoto, quando fomos impossibilitados de estar lado a lado na universidade colocando em prática a ideia inicial do projeto. O sentimento que prevalecia era o de fazer barulho, nos tirar da zona de conforto e

buscar novas estratégias a partir do que já tínhamos no papel, então com o apoio das demais colegas presentes no grupo, timidamente começamos a divulgar o nosso Sarau, sem saber ao certo se ia dar certo, se os alunos iriam se inscrever, se iria ser algo produtivo e interativo. E aí aconteceu o primeiro, superando todas as nossas expectativas, foi uma sensação única de se estar à frente de algo que deu certo, de sermos em grupo protagonistas e executoras do nosso projeto, foi gratificante e enriquecedor. (CECON, 2021).

O contato humano nunca foi tão estimado pela população, o anseio em sentir o outro foi substituído por telas, os rostos nas ruas foram encobertos por máscaras, não era mais permitido ver os sorrisos e as reais expressões. A educação ganhou novas salas de aula. Essas salas foram cozinhas e quartos, tornando o íntimo já não mais íntimo, nota-se que a pandemia surgiu para nos ensinar, para destacar profissões de verdadeira importância e cunho social, para expandir ao mundo as desigualdades que são existentes, e foi através da arte que conseguimos manifestar, criar, recriar e sentir o atual contexto em que vivemos.

## 5. Considerações finais

Há tanta gente, especialmente entre nossos camaradas, que imagina que as palavras não significam nada - pelo contrário, a verdade é que dizer uma coisa bem é tão interessante e difícil quanto pintá-la. Há a arte das linhas e das cores, mas também existe a arte das palavras e esta permanecerá. (GOGH, 2009b, Carta 599 in IMBROISI, MARTINS, 2021).

Costuramos nossas considerações com o pensamento citado de van Gogh, que também foi uma das inspirações em um dos eventos do Sarau Digital e concluímos em meio a essa experiência que foi reportada totalmente ao meio digital que a arte foi o mecanismo mais positivo em destaque em tempos pandêmicos, foi o suporte ao ser humano como escape de sentimentos, unido à tecnologia como ponte das mais variadas culturas, permitindo trocas e conhecendo o novo. Identidades foram expostas e encontros de enorme significância foram suficientes para nos provar que existe uma pluralidade de linguagens e que estas merecem ser vistas e entendidas, utilizadas tanto no meio social, quanto na área da educação.

Assim, torna-se necessário viabilizar diferentes linguagens no espaço escolar, em que os alunos sejam capazes de construir suas próprias leituras, por meio de análises críticas das informações, atribuindo questionamentos, significados e diferentes interpretações que possibilitem a compreensão e transformação da realidade. (FRANCO e FERNANDES, 2016, p.161)

A tecnologia foi incorporada na prática docente como meio de promover a aprendizagem de forma remota para que seja produtiva, tendo como objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da aprendizagem.

A cultura digital se define pela reformulação do velho para com o novo, cultivando linguagens do inexplorado e alcançando linhas palpáveis, a educação se tornou barco a esse enorme mar de informações e conexões que é a linguagem digital, e foi através da linguagem digital e da cultura que conseguimos aproximar pessoas.

## Referências

ARTE. In: **Michaelis**, Dicionário Online de Português. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=arte>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

AHN DG, SHIN HJ, KIM MH, LEE S, KIM HS, MYOUNG J, KIM BT, KIM SJ. *Current Status of Epidemiology, Diagnosis, Therapeutics, and Vaccines for Novel Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*. **J Microbiol Biotechnol**. Mar 28;30(3):313-324, 2020.

ANDRADE, R.L.P; PEDRÃO, LJ (2005) **Algumas considerações sobre a utilização de modalidades terapêuticas não tradicionais pelo enfermeiro na assistência de enfermagem psiquiátrica**. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692005000500019-&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692005000500019-&script=sci_arttext) >. Acesso em 02 mai. 2021.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade (UFRGS)** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Brasil. Ministério da Saúde. **Coronavírus, o que é COVID - 19?**. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 02 de abril de 2021.

BRASIL. **Nota técnica ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Ministério da Educação, Brasil, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UN-DIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CUNHA, N. F. B (@nayla.beatriz\_) · Fotos e vídeos do Instagram 2021. Acesso em 10 Ago. 2021.

FRANCO, S.A.P e FERNANDES, G.F.G. **Mafalda**: Possibilidade de Leitura na Perspectiva Histórico-Crítica.13.ed. 2016.

GELLITE UFAL. **Alfabetização e Letramento**: na cultura do papel e na cultura das telas. Profa. Dra. Magda Soares. 2021 . Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=okVYIJPNqe8&t=7033s> . acesso em 02 de maio de 2021.

GUIMARÃES, B.V. **Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia**. Duque de Caxias, RJ, 2017.

**A importância da cultura no contexto da pandemia e o uso das tecnologias digitais para aproximar as pessoas - relato de uma experiência**

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Vincent Van Gogh**, escritor. História das Artes, 2021. Disponível em: <<http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/vincent-van-gogh-escriptor/>>. Acesso em 10 Ago 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo rumo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NOGARO, A. e BATTESTIN, C. **Sentidos e Contornos da Inovação na Educação**. HOLOS, Ano 32, Vol. 2. 2016

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971

QUADROS, S. Paulo. **Cibernética pedagógica na era das redes: A ótica da educação digital na contemporaneidade**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, SP, 2002.

VAN GOGH, V. Autorretrato com a orelha cortada. Disponível em: <<https://www.arteeartistas.com.br/autorretratos-de-vincent-van-gogh>> Acesso em 10 Ago. 2021.

## CAPÍTULO 5

# Discurso, carne e política: a picanha como valor ideológico agonístico

*Eric Duarte Ferreira*<sup>21</sup>

*Fabrcio Romani*<sup>22</sup>

*Stéfany Lira*<sup>23</sup>

### 1. Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos os resultados de uma pesquisa dedicada a compreender uma análise discursiva da parte final do processo eleitoral de 2022 para a Presidência da República, o segundo turno. O foco da análise se voltou para o modo como a produção de sentidos girou em torno do consumo de carne vermelha. Com relação aos aspectos teóricos e metodológicos deste estudo, nossa base é a Análise de Discurso (AD) de orientação franco-brasileira. Nesse campo de saber, interessam-nos os estudos de Charaudeau (2013), sobre o discurso político e o midiático, e os de Orlandi (2000), sobre a AD.

Buscamos compreender como o consumo de carne vermelha foi discursivizado no contexto da disputa eleitoral de segundo turno entre os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL). Ambos os candidatos produziram enunciados que interpelaram os eleitores a se posicionarem a respeito desse consumo e permearam suas falas com posicionamentos ideológicos alinhados com as pautas que defendiam.

O candidato Lula, no segundo turno, em debate exibido pela TV Band em 16 de outubro de 2022, afirmou: “[...] nós vamos voltar a consertar esse país e vamos voltar

---

21 Doutor em Linguística. Professor de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Contato: eric@uffs.edu.br.

22 Estudante da 5ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Voluntário do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes. Contato: fabricioz.1.2@hotmail.com.

23 Estudante da 5ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Voluntária do Programa de Educação Tutorial Assessoria Linguística e Literária da UFFS – Conexões de Saberes. Contato: stefany.alecar@estudante.uffs.edu.br

a, no final de semana, comer um churrasquinho e tomar uma cerveja”. (BAND, 2022). Respondendo a essas pontuações, o candidato Bolsonaro, que buscava a reeleição, respondeu: “[...] o senhor promete o tempo todo [...], agora já tá prometendo picanha e cerveja você não fica vermelho com essas propostas mirabolantes e mentirosas creio que para governar o Brasil” (idem).

Em matéria jornalística publicada cinco dias antes do pleito do segundo turno, Felipe Erlich (2002) inicia afirmando que um dos principais temas da campanha de Lula “tem sido a alegação de que, em seu governo, preços mais baixos tornavam muito mais fácil fazer um ‘churrasquinho’, frequentemente elencando a picanha e a cerveja como símbolos”. Veículos de mídia publicaram matérias dedicadas especificamente a essa questão. Referindo-se a esse momento, chamado de “Guerra da Picanha” pela matéria do portal “Poder360”, este grupo elaborou um “Picanhometro”, para demonstrar, de forma comparativa, o poder de compra da população brasileira, no que diz respeito ao consumo de carne, considerando duas medidas: o salário mínimo e o valor do Auxílio Brasil (WALTENBERG; FERRARI, 2022).

Considerando esse cenário, este estudo busca compreender a produção dos sentidos do consumo da carne nos discursos de Lula e de Bolsonaro. Nesse sentido, temos como objetivo analisar, a partir do recorte supramencionado, quais elementos culturais tornaram possível que o consumo de carne tenha se tornado um valor de disputa política e quais representações possíveis assumem a carne para os eleitores e para o público em geral.

Entendemos que, no jogo da estratégia político-ideológica, os objetos de discurso que são tratados, como o de nosso interesse, o da carne vermelha, podem sair da insignificância e passarem a pautar o debate público durante um certo período, e assim produzirem efeitos de sentido esperados ou não pelos enunciadores. No caso da carne bovina, podemos dizer que ela entrou de vez na disputa de narrativas entre o petismo e o bolsonarismo.

Não apenas no discurso midiático, essa disputa de narrativas encontrou lugar. Foram criados diversos “memes” a respeito, para circularem pelos aplicativos de mensagens instantâneas, como Whatsapp. Os “memes”, para Zoppi Fontana (2016), são um breve encontro lúdico e viralizante de formas da língua e imagens; “são reproduzidos inúmeras vezes em tempo recorde [...] e surgem, em geral, como réplica a uma enunciação anterior”. Mais importante, como se vê nas figuras 1 e 2 a seguir, os “memes” apresentam uma “sobreposição complexa, produzem deslizamentos e transgressões de sentido que obrigam a um movimento de releitura/reinterpretação do texto” (idem).

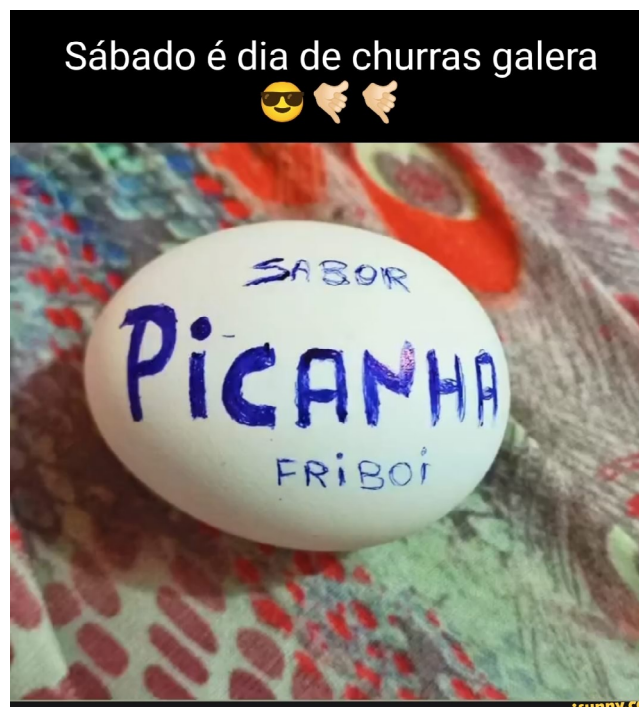


Figura 1: Meme Bolsa Picanha



Fonte: Portal Meu Pop Card (2023)

Figura 2: Meme ovo sabor picanha



Fonte: Ifunny.br (2023)

Embora não sejam o foco de nosso interesse de análise, compreendemos que os “memes” que tematizam a carne bovina são emblemas do tratamento político dado ao problema da alimentação no país durante o pleito. Além disso, eles ilustram como que novas leituras e reinterpretações vão sendo requisitadas para objetos sim-

bólicos conhecidos e, assim, mostram as diferenças entre as formações ideológicas da esquerda e da direita na política.

Na seção seguinte, discutiremos algumas bases teóricas que sustentaram a abordagem de nosso problema de pesquisa, seguindo a via dos estudos do discurso e dos estudos culturais.

## 2. Bases teórico-metodológicas

Conforme mencionamos, nosso recorte teórico dentro do campo de saber da Análise de Discurso franco-brasileira diz respeito aos trabalhos de Charaudeau (2008; 2010; 2013) e de Orlandi (2000). Com relação às obras de Charaudeau, nos debruçamos sobre os livros “Discurso político” (2008) e “Discurso das mídias” (2013), pois entendemos que há uma imbricação entre os discursos políticos e midiáticos nas democracias ocidentais<sup>24</sup>. No tocante aos trabalhos de Orlandi, estudamos os conceitos centrais da Análise de Discurso franco-brasileira em seu livro sobre “Princípios e procedimentos” (2000). Além deles, para problematizar as complexas relações envolvendo cultura e alimentação, recorreremos ao trabalho de Pollan (2008), “Em defesa da comida”.

O trabalho de Charaudeau (2013) já possui um vasto reconhecimento dentro do campo da Análise de Discurso, uma vez que apresenta, de forma detalhada, princípios teóricos que conduzem a uma possível análise do discurso midiático. O autor procura apresentar o funcionamento das mídias de informação e se questiona acerca do conteúdo e da veracidade das informações que são transmitidas de maneira pretensiosamente impessoal. Segundo o autor, uma análise do discurso midiático deve levar em conta que as mídias funcionam sobre duas lógicas, uma econômica e outra simbólica, uma vez que estas exercem influência mútua entre si.

Nosso exercício analítico empregado aqui questiona as relações entre a alimentação e suas reverberações no discurso político, uma vez que estas se tornaram mais frequentes no segundo turno do debate presidencial. Para tal empreitada analítica, acrescentamos o estudo do texto de Pollan (2008) acerca dos paradigmas alimentares da modernidade e como eles se constituem a partir de suas relações com a cultura, com a economia, com a política e com outras esferas da vida pública e privada.

Pollan (2008) defende que a alimentação tem uma relação direta com a identidade cultural de um povo. Segundo o autor, a culinária é uma das maneiras com que as pessoas expressam sua identidade e sua relação - simbólica e material - com o mundo ao seu redor (POLLAN, 2008). A partir disso, percebe-se a alimentação como

---

24 A esse respeito, recomendamos a leitura da obra “O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia”, de John B. Thompson (2000).

um conjunto de relações sociais, econômicas e culturais, que têm aparecimentos políticos particulares e que acabam sendo materializados no discurso eleitoral por candidatos que ora criticam algum aspecto da alimentação ou ora defendem.

### 3. Alimentação e cultura

A cultura do consumo da carne no Brasil apresenta raízes históricas. De acordo com Castro (1957), em seu estudo “Geografia da Fome”, em que realiza análises sobre regime alimentar e carências nutricionais das áreas brasileiras, compreende-se que o consumo da carne de caça é uma herança dos povos indígenas e que se reforçou com a chegada do europeu em território nacional, quando foram introduzidas técnicas para a criação de animais para o consumo (CASTRO, 1957).

Chartier (1995) reitera que, tratando-se de cultura e objetos culturais, o foco principal deve ser dado ao processo de aquisição desses objetos. Afinal, a herança não é uma prática determinada e fixa que atravessa gerações, mas sim um processo complexo e gerador de hábitos e costumes. Sendo assim, culminam na construção de realidades sociais e apropriações culturais que promovem diferenças entre cada grupo social. Portanto, compreende-se que, apesar de o consumo de carne ser realizado a nível mundial, em cada região ele se manifestará de uma forma. Com o olhar internalizado para cada país, todo grupo social o realizará de uma maneira diferente. Assim como a região sul do Brasil apresenta o costume do consumo da carne preparada no churrasco, a região nordeste a consome na forma “seca” (carne seca), mas o ponto em comum é que em todas as regiões do país se consome carne (CASTRO, 1957).

Pode-se perceber que cada região, de acordo com seus costumes, crenças, disponibilidade de recursos, clima, geografia e colonização, desenvolveram culinárias próprias que dizem respeito àquela população em específico. Seus modos de preparo alimentar têm origens ancestrais e contribuem para afirmação de uma população e também para diferenciá-la de outras. Isto porque, segundo Pollan (2008), a alimentação diz respeito à identidade e cultura de um povo: “Comida também tem a ver com prazer, comunidade, família e espiritualidade, com a nossa relação com o mundo natural e com a expressão da nossa identidade. Já que os seres humanos fazem refeições juntos, a alimentação tem relação tanto com a cultura quanto com a biologia (POLLAN, 2008, p. 18).

É possível perceber como a alimentação é inerente à cultura, e quando ocorre análise sobre hábitos alimentares é essencial compreender o contexto no qual a população está inserida, isto é, olhar para a herança, a localização geográfica, os costumes, e outras especificidades, que expressarão a identidade cultural da popu-

lação. Analisando o contexto brasileiro, percebe-se um pano de fundo positivo para a cultura do consumo da carne, visto que há grande produção de proteína animal no país. Cabe mencionar que larga produção não implica, necessariamente, em larga consumação local, pois este alimento envolve outro fator determinante, o poder aquisitivo. Este ponto será abordado ainda nesta seção.

Segundo a FAO (2021), o Brasil é o segundo maior produtor de carne bovina do mundo, com produção de 10,4 milhões de toneladas. Perde apenas para os Estados Unidos, que produzem 12,6 milhões de toneladas. Essa produção brasileira atesta a importância da carne e seu papel fundamental na manutenção do país, beneficiando e envolvendo milhares de famílias em todas as etapas do extenso processo produtivo até a comercialização da proteína animal.

Ademais, o autor menciona que se alimentar é uma necessidade biológica essencial para a sobrevivência, em que a absorção de nutrientes fará a manutenção dos processos vitais, tornando a alimentação um hábito relacionado não só com a biologia mas também com a expressão identitária do país.

Como é visto em Ribeiro e Corção (2013), historicamente, o consumo de carne está atrelado a um espaço de alto poder aquisitivo, de grande valor social. Compor uma refeição em que esteja presente a carne, principalmente a bovina, é um ato de grande prestígio, que coloca à prova, também, a capacidade financeira do indivíduo. Sendo assim, compreende-se que este alimento é atravessado por diversas questões, como a herança cultural, identidade do país, valor nutricional, preferência pelo sabor e poder aquisitivo.

O consumo de carne pertence a um espaço discursivo bastante importante no discurso cultural, nutricional e político do Brasil e de diversos países em desenvolvimento. Sendo assim, em momentos de eleição, como ocorreu no segundo turno da eleição presidencial, em outubro de 2022, a carne, ou de maneira geral, os alimentos mais prestigiados socialmente, acabam entrando para o terreno das disputas políticas e ideológicas que marcam as campanhas eleitorais.

#### **4. O consumo de carne como um valor de disputa política**

Charaudeau (2010) identifica elementos de persuasão e sedução no discurso político, uma vez que estes se justificam com a organização de um modelo de democracia, visto que a eleição de uma figura política ocorre com a aprovação da maioria. Tendo os eleitores como um grupo extremamente heterogêneo, faz-se necessário abordar temas que estejam presentes no cotidiano da maior parte dos brasileiros, temas que legitimem o sujeito falante e que induzam a uma credibilidade

perante o interlocutor. O autor propõe que o discurso político apresenta também a necessidade de “organizar a descrição do mundo que propomos/impomos ao outro” (CHARAUDEAU, 2010, p. 60).

Assim sendo, percebe-se que as narrativas construídas no âmbito político - ou eleitoral - não se caracterizam por uma simples representação direta da realidade, mas sim por serem discursos marcados pela necessidade de influência, reconhecimento e aprovação. Portanto, para Charaudeau (2010), o discurso político se inscreve na tentativa de *incitar a fazer*, em outras palavras, o sujeito falante - candidato, político, etc. - deseja que seus eleitores creiam que elegê-lo será um ato de benefício próprio.

Nesta perspectiva, como é tema do presente estudo, percebe-se que o discurso político se apropria de temas relacionados à alimentação, abordando hábitos e consumos alimentares específicos. Trata-se de uma estratégia discursiva muito interessante, tendo em vista que a comida está ligada ao mundo natural e se apresenta como uma necessidade a todos os indivíduos, relacionando-se com a cultura e também com aspectos socioeconômicos. Ademais, o Brasil enfrentou diversas crises, como por exemplo a pandemia da COVID-19<sup>25</sup>, que intensificou ainda mais a desigualdade no país, elevando o índice de desemprego e aumentando o valor da cesta básica. Sendo assim, abordar o consumo da carne, algo que diz respeito intrinsecamente à identidade brasileira, e que atinge grande parcela da população que sofre com a elevação do preço, trata-se de uma estratégia persuasiva e estimulante ao voto.

Um fato que ocorreu no âmbito político norte-americano, relacionado à alimentação, também é apresentado por Pollan (2008):

A capitulação linguística não redimiu McGovern de seu erro. Na eleição seguinte, em 1980, o lobby da carne conseguiu impedir que o senador conquistasse o quarto mandato, enviando um aviso inconfundível a quem quer que desafiasse a dieta americana, e, em particular, o naco de proteína animal chapado no meio de seu prato. Desde então, as diretrizes alimentares do governo americano evitariam usar linguagem clara sobre alimentos básicos, cada um dos quais têm sua associação do ramo no Capitólio, e viriam disfarçadas de eufemismos científicos e falando de nutrientes, entidades que poucos americanos (incluindo, como iremos descobrir, cientistas da nutrição) entendiam realmente, mas que, com a notável exceção da sacarose, carecem de lobbies poderosos em Washington (POLLAN, 2008, p. 30).

O caso do ex-senador McGovern é um grande exemplo a se estudar. Trata-se de uma ação tomada pelo ex-senador de Dakota do Sul em que, a partir da Comissão

---

25 Estudos como o de Silva et al. (2021, p. 1) mostram que os procedimentos para controlar o aumento da propagação da COVID-19 afetaram as cadeias de abastecimento de alimentos. E para piorar, “altos níveis de desemprego, perda de renda e aumento dos custos dos alimentos também dificultaram o acesso aos alimentos, principalmente, para a população mais vulnerável socialmente”.

Superior do Senado para Nutrição e Necessidades Humanas, tentou alertar sobre as doenças coronarianas advindas do consumo em excesso da carne bovina. Entretanto, surgiu uma grande movimentação contrária à ação de McGovern, iniciada pelos produtores e consumidores de carne dos Estados Unidos. Posteriormente, ocorreu uma reformulação linguística nas propagandas relacionadas a esta ação, na qual não se tratou mais sobre “a redução do consumo de carne”, mas sim, o que Pollan chama de meio-termo engenhoso, “Escolha carnes, aves e peixes que reduzam o consumo de gorduras saturadas”. Mesmo com a recomposição da fala de McGovern, o político não foi reeleito.

Essa é uma situação emblemática que nos faz perceber o quanto a carne é cara à política. Não serão poucos os obstáculos a serem enfrentados por quem se aventurar a desafiar a dieta norte-americana. Depois do episódio envolvendo McGovern, as diretrizes alimentares do governo norte-americano garantiram uma nova forma de abordar a relação entre alimentação e saúde, passando a tomar uma medida cautelosa em abordar nutriente por nutriente e não mais alimento por alimento.

No Brasil, não estamos muito distantes da realidade norte-americana, haja vista a importância cultural e financeira da indústria da carne para o Produto Interno Bruto (PIB) do país. Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), “em 2015 o país se posicionou com o maior rebanho (209 milhões de cabeças), o segundo maior consumidor (38,6 kg/habitante/ano) e o segundo maior exportador (1,9 milhão de toneladas) de carne bovina do mundo”; só a carne bovina representa 6% do PIB ou 30% do Agronegócio, movimentando 400 bilhões de reais (EMBRAPA, 2023).

Na realidade brasileira, o consumo de carne atrai a maior parte da população. Considerando os argumentos já citados por Pollan (2008), percebe-se que o consumo da carne é um aspecto cultural que se renova de geração em geração, nutrindo tradições e identidades por todo país. Coloca-se à prova, também, o quanto este tema está em voga, uma vez que o debate eleitoral de 2022 tomou-o como central, discutindo diversos aspectos relacionados a este tema, como preço, porcentagem de consumo, poder de compra, acesso, entre outros.

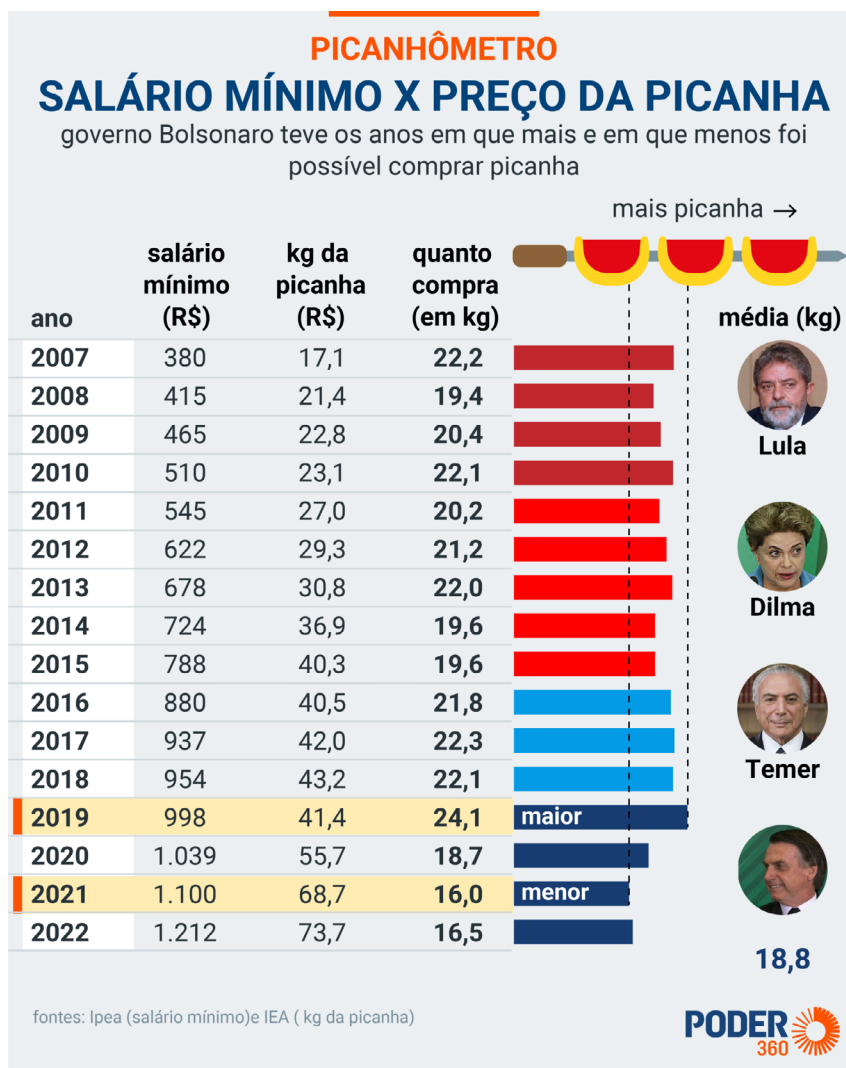
## **5. Guerra da picanha: reverberações do político no discurso midiático**

Após o candidato à presidência da república, Luiz Inácio Lula da Silva, introduzir o consumo de carne bovina em seu discurso eleitoral com tanta potência, reverberaram na mídia nacional diversas analogias sobre a ligação entre política e alimentação. A matéria veiculada pelo portal “Poder360” apresenta diversos jogos de palavras para

comentar o que ficou conhecido como “Guerra da Picanha”: “O cardápio da política ganhou um ingrediente a mais em 2022: a picanha” (WALTENBERG; FERRARI, 2022). Além disso, formulou o que foi chamado de “picanhómetro”, uma ferramenta que compara o número de quilos de picanha comprados pela população brasileira em relação, primeiramente, ao valor do auxílio Brasil, e, após, ao valor do salário mínimo.

A ferramenta “picanhómetro” é apresentada com o objetivo de traçar uma comparação entre cada governo e busca responder em qual momento o consumo de carne foi mais estimulado pelos governantes em seus respectivos mandatos políticos (Figura 3). Em suma, a matéria busca apresentar qual governo proporcionou à população um maior poder de compra no que se refere ao consumo de carne. Além dos candidatos Lula e Bolsonaro, foram incluídos o ex-presidente Michel Temer e a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Figura 3: Picanhómetro



Fonte: Portal Poder360.

Na matéria veiculada pelo portal “Poder360”, foi apontado que a questão do consumo de carne, introduzida no debate eleitoral, acabou despertando uma “guerra de narrativas entre bolsonaristas e lulistas nas redes sociais” (WALTENBERG; FERRARI, 2022). Ademais, para ilustrar a narrativa mencionada, o portal se utiliza de diversos dados, ora comparando o consumo de carne ao valor do salário mínimo, ora ao valor do auxílio Brasil.

Como afirma Orlandi (2000, p. 38), “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia”. Sendo assim, mesmo se utilizando de um discurso que se apresenta como estatístico - no caso do picanhometro -, é necessário perceber que a narrativa sobre a carne possui um viés ideológico marcado que orienta os discursos e os questionamentos a respeito dos sujeitos políticos.

Nesta relação, como aborda Charaudeau (2013, p. 19), vale ressaltar que “as mídias não transmitem o que ocorre na realidade social, elas impõem o que constroem do espaço público”. Contudo, não é nosso propósito aqui questionar a validade jornalística ou estatística dos dados vinculados na matéria do portal “Poder360”, mas sim problematizar o consumo de carne bovina como um fenômeno social fundamental na política e na cultura brasileira. É necessário problematizar acerca de como o espaço midiático é atravessado pelas condições mercadológicas vigentes, uma vez que o mercado se utiliza de diversos discursos para justificar suas práticas e produzir representações que acabam orientando também as práticas de consumo. Nas palavras de Charaudeau:

De um ponto de vista empírico, pode-se dizer que as mídias de informação funcionam segundo uma dupla lógica: uma lógica econômica que faz com que todo organismo de informação aja como uma empresa, tendo finalidade fabricar um produto que se define pelo lugar que ocupa por no mercado de troca dos bens de consumo (os meios tecnológicos acionados para fabricá-lo fazendo parte dessa lógica); e uma lógica simbólica que faz com que todo organismo de informação tenha por vocação participar da construção da opinião pública (CHARAUDEAU, 2013, p. 21).

A matéria do portal “Poder360” apresenta uma possibilidade de leitura acerca da importância que o consumo de carne, como um valor político, tem na sociedade brasileira. É perceptível, então, que este valor se tornou objeto de disputa entre os candidatos do debate presidencial, a ponto de, como já mencionado, receber a alcunha de “Guerra da Picanha”. Essa guerra produziu também uma disputa entre os eleitores que foram interpelados pelo debate, os quais assumiram uma posição retroativa, ofensiva ou defensiva, para atacar ou defender determinado candidato.



Como aponta Orlandi (2000), o discurso está sempre relacionado a outros discursos. Estas relações sustentam os dizeres, estabelecem sentidos. Em outras palavras, o interdiscurso trata-se da memória. Assim, pode-se afirmar que quando o candidato Lula apresenta um discurso em torno da questão alimentar, o interlocutor é interpelado a associar, via interdiscurso/memória, aquilo que é dito à sua biografia, à sua trajetória política e aos programas de governo relacionados à alimentação, como no caso do programa Fome Zero<sup>26</sup>.

Ademais, existe toda uma cadeia mercadológica envolvida nesta disputa pelos sentidos do consumo de carne, visto que tal discurso, ao tomar esse consumo como um espaço de disputa político-ideológica, produz uma dimensão semiótica que concebe à carne um lugar de importância social: um lugar de status, especialmente no caso do corte bovino conhecido como “picanha”<sup>27</sup>, que é um pedaço de 1,5 quilo da peça de alcatra. Esse corte é retirado da parte traseira do boi, região em que se localizam a maior parte das carnes consideradas de primeira qualidade.

É necessário ter como perspectiva que, em diversas partes do país, a carência deste alimento o torna ainda mais desejado, o que evidencia o porquê de o consumo da carne ser tão importante no discurso eleitoral, uma vez que se torna uma espécie de valor político, ou uma “promessa de campanha”. Para compreender quais mecanismos discursivos tornaram possível que a carne se tornasse algo central no discurso eleitoral, é imperioso questionar-se a respeito de qual a relação que a cultura brasileira mantém com o consumo de carne.

Ribeiro e Corção (2013) apontam que tal aspecto da alimentação brasileira, além de permeada por questões econômicas, também possui diversas representações simbólicas que implicam o imaginário social que é atribuído à carne. Ademais, como resquício da colonização europeia, a carne é vista como um alimento nobre, envolto de significados que não necessariamente se relacionam à alimentação, mas sim a aspectos econômicos.

Desta forma, quando determinado candidato trata do consumo de carne para validar seu discurso e invalidar o discurso de seu oponente, acaba por movimentar um espaço discursivo já bastante marcado historicamente na política nacional. Em outra reportagem do Portal 360, na qual foi realizado um resumo do debate eleitoral, o consumo de carne apareceu discursivamente como algo negativo: “O candidato a

26 O Programa Fome Zero foi criado em 2003, para cumprir uma promessa da campanha de Lula à Presidência da República. Nas palavras de Lula: “apresentei como missão de meu governo o acesso de todos os brasileiros a, no mínimo, três refeições diárias. Sabia que era tarefa difícil, não só porque as pesquisas indicavam que mais de 50 milhões de brasileiros passavam fome, mas também pela envergadura do projeto” (BRASIL, 2010, p. 11).

27 O veterinário Pedro Eduardo de Felício, da Unicamp, esclarece que o nome “picanha” vem do “costume de tocar os bois com uma vara comprida, chamada de picana na região Sul. Com o tempo, a área atingida foi batizada com o nome do instrumento” (FELÍCIO, 2011 apud ABRIL, 2018).

vice da Rede defendeu a redução do consumo de carne no Brasil, produto do ‘trabalho escravo dos animais’”. A senadora Ana Amélia (PP), candidata a vice-presidência na chapa de Geraldo Alckmin (PSDB), respondeu em tom irônico: “Fechemos então todas as churrascarias do Brasil” (PODER 360, 2018).

## 6. Considerações finais

O consumo da carne bovina tomou grande relevância no pleito de 2018 e seus efeitos de sentido dentro do espectro político remontam a uma memória simbólica ligada à alimentação considerada como prestigiada socialmente, passando a ser objeto de desejo e de status. A atenção direcionada para esse tipo de alimento possui razões históricas, sociais e culturais, estando associada ao desejo de abundância e de riqueza na alimentação.

Além disso, percebemos que o consumo de carne bovina, especialmente no caso dos cortes nobres, tornou-se uma guerra de narrativas associada a diversas questões socioeconômicas que permearam o debate eleitoral, a exemplo do poder de compra dos cidadãos. Esse consumo se apresenta como um elemento importante da disputa política e seu valor simbólico se liga a questões ideológicas que atravessam o espectro político, da extrema direita à extrema esquerda. Nesse sentido, o estudo aqui apresentado indica possíveis caminhos para pesquisas ulteriores, as quais poderão se aprofundar a respeito do tratamento dado à alimentação na chamada “guerra cultural”, esta entendida como o cenário da disputa política de valores morais e de estilos de vida, em contexto de polarização ideológica.

## Referências

ABRIL. **Em que parte do boi fica a picanha? E o filé?** Super Interessante, 2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/em-que-parte-do-boi-fica-a-picanha-e-o-file/>>. Acesso em 8 jun. 2023.

BAND JORNALISMO. **Debate na Band: presidencial 2022 - segundo turno**. 16 de out. de 2022, Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iYVklCels60&t=4546s>>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Fome Zero: Uma História Brasileira**. Organizadora: Adriana Veiga Aranha. Brasília, DF: Assessoria Fome Zero, v. 1, 2010.

CEPEA, Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada. **PIB do agronegócio brasileiro**. Disponível em: <<https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx>>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. &

ERLICH, Felipe. **Quanto subiram a picanha e a cerveja nos governos Lula e Bolsonaro**. Veja, 25 out. 2002. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/radar-economico/quanto-subiram-a-picanha-e-a-cerveja-nos-governos-lula-e-bolsonaro/>>. Acesso em: 29 maio 2023.

IFUNNY.BR. **Meme Ovo Sabor Picanha**. 2023. Disponível em: <<https://br.ifunny.co/picture/sabado-e-dia-de-churras-galera-ca-hi-ZpKLBXaOA>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MELLO, R. **Análises do Discurso Hoje**. vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. Revista Estudos Históricos, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

EMBRAPA. **Qualidade da carne bovina**. 2023. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/qualidade-da-carne/carne-bovina>>. Acesso em: 27 maio 2023.

FONTANA, Mônica G. Zoppi. Argu(meme)ntando Argumentação, discurso digital e modos de dizer. [Apresentação em Power point]. In: **III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAr)**. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Disponível em: . Acesso em: 4 jul. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Editora Pontes, 13ª edição, 2000.

PODER 360. **Saiba como foi o 1º debate entre candidatos a vice-presidente da República**. Poder360, 04 de set. de 2018. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/eleicoes/saiba-como-foi-o-lo-debate-entre-candidatos-a-vice-presidente-da-republica/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

POLLAN, M. **Em defesa da Comida**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. — Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

PORTAL MEU POP CARD. **Meme Programa Bolsa Picanha**. 2023. Disponível em: <<https://www.meupopcard.com.br/mpc-403-bolsa-picanha-adesivo-cartao-popcard/p>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

RIBEIRO, Cilene da Silva Gomes; CORÇÃO, Mariana. O consumo de carne no Brasil: entre valores socioculturais e nutricionais. **Demetra: alimentação, nutrição & saúde**, 2013; 425-438. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/demetra.2013.6608>>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

SILVA, Ana Carolina Oliveira da et al. Impacto da COVID-19 na Segurança Alimentar e Nutricional: desafios e estratégias emergentes. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, 2021.

THOMPSON, John B. **O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2000.

WALTENBERG, Guilherme; FERRARI, Hamilton. Entenda a “guerra da picanha” travada por Lula e Bolsonaro. **Poder360**, 29 de out. de 2022. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/economia/entenda-a-guerra-da-picanha-travada-por-lula-e-bolsonaro/>>. Acesso em: 24 de mar. De 2023.

